Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Лысьвенский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Пермский национальный исследовательский политехнический университет»

Факультет: Профессионального образования
Направление 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Профиль: Инженерная педагогика
Кафедра «Общенаучных дисциплин»

Допускается к защите
и.о. зав.кафедрой ОНД
канд.экон.наук
_____К.В. Кондратьева
«23»июня 2026 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Магистерская диссертация

на тему:

«Формирование индивидуальной профессиональной траектории у молодежи посредством участия в федеральных проектах»

Студент: _____18.06.2026 Д. В. Новиков
(подпись, дата)

Гру ИП-24-1мЛФ
ппа:

Состав ВКР:

1. Пояснительная записка на ____ стр.
2. Портфолио достижений
3. Электронный носитель с материалами ВКР.

Руководитель: _____18.06.2026 И.о. директора ЛФ ПНИПУ, канд. техн. наук М.Е.Жалко
(подпись, дата)

Руководитель магистерской программы: _____18.06.2026 д-р социол. наук, профессорВ.Н. Стегний
(подпись, дата)

Проверено на наличие заимствования:_____18.06.2026 канд.пед.наук, доцент Н.А. Степанова
(подпись, дата)

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 11

1.1 Происхождение индивидуальной профессиональной траектории в трудах отечественных исследователей 11

1.2 Педагогический потенциал и системная классификация федеральных проектов в сфере образования и молодежной политики 17

1.3 Психолого-педагогические детерминанты готовности молодежи к осознанному карьерному проектированию 24

1.4 Педагогическая модель формирования ИПТ посредством участия в федеральных проектах 30

2 ДИАГНОСТИКА И АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛА ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ 39

2.1 Констатирующий эксперимент: диагностика исходного уровня сформированности ИПТ 39

2.2 Опыт участия молодежи в федеральных программах развития кадрового резерва 51

2.3 Мониторинг эффективности проектной деятельности в процессе индивидуального карьерного проектирования 60

3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИПТ МОЛОДЕЖИ ПОСРЕДСТВОМ УЧАСТИЯ В ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ НА БАЗЕ МБУ МП МЦ «ЕДИНОРОГ» ГОРОД ЛЫСЬВА 68

3.1 Организация и результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента 68
3.2 Характеристика формирующего эксперимента 81
3.3 Основные результаты контрольного эксперимента 92
3.4 Выводы по результатам экспериментальной работы 99
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 107
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 113

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена кардинальными трансформациями, происходящими в системе профессионального самоопределения современной молодежи в условиях стремительной цифровизации экономики и структурных изменений рынка труда. Формирование индивидуальной профессиональной траектории (ИПТ) представляет собой педагогически организованный процесс, требующий научного осмысления в контексте масштабных государственных инициатив, направленных на развитие человеческого капитала. Федеральные проекты, реализуемые в рамках национальных целей развития Российской Федерации, создают уникальную институциональную среду для профессионального становления молодых людей, однако педагогический потенциал этих инициатив остается недостаточно изученным и слабо интегрированным в систему профессионального обучения.

Современная педагогическая наука сталкивается с противоречием между объективной потребностью экономики в кадрах с чётко выстроенными профессиональными траекториями и фрагментарностью научных представлений о механизмах формирования таких траекторий посредством участия в федеральных проектах. Молодежь оказывается в ситуации избыточного выбора образовательных и карьерных возможностей, не обладая при этом достаточными компетенциями для осознанного профессионального проектирования. Существующие модели профориентационной работы зачастую не учитывают специфику современных государственных программ развития кадрового резерва, что создает разрыв между образовательными результатами и требованиями инновационной экономики.

Проблема формирования ИПТ получила освещение в трудах отечественных исследователей, изучавших различные аспекты профессионального самоопределения. Е.А. Климов заложил фундаментальные

основы понимания профессионального становления личности как многомерного процесса. Н.С. Пряжников разработал концептуальные подходы к психологическому сопровождению профессионального самоопределения в изменяющихся социально-экономических условиях. С.Н. Чистякова обосновала педагогические условия эффективной профориентационной работы в образовательных организациях. Вместе с тем специфика формирования ИПТ через механизмы участия в федеральных проектах остается малоисследованной областью педагогического знания, что определяет научную новизну настоящей работы.

Анализ современного состояния проблемы свидетельствует о наличии существенных лакун в понимании того, каким образом институциональные возможности федеральных проектов могут быть трансформированы в педагогически целесообразные инструменты профессионального самоопределения. Дискуссионными остаются вопросы критериев готовности молодежи к осознанному карьерному проектированию, показателей эффективности проектной деятельности в процессе формирования ИПТ, а также оптимальных педагогических моделей интеграции федеральных проектов в образовательный процесс профессиональных образовательных организаций. Существующие подходы характеризуются недостаточной системностью и слабой опорой на эмпирические данные об эффективности различных форматов участия молодежи в государственных программах развития кадрового потенциала.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогическую модель формирования индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах.

Задачи исследования:

- осуществить теоретический анализ концепта индивидуальной профессиональной траектории в отечественной педагогической науке и систематизировать современные научные подходы к профессиональному самоопределению молодежи;

- раскрыть педагогический потенциал федеральных проектов в сфере образования и молодежной политики, разработать их системную классификацию и выявить психолого-педагогические факторы готовности молодежи к осознанному карьерному проектированию;

- разработать и обосновать педагогическую модель формирования ИПТ посредством участия в федеральных проектах, включающую целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты;

- провести опытно-экспериментальную работу по проверке разработанной модели на базе МБУ МЦ «Единорог» город Лысьва и верифицировать её эффективность посредством диагностики динамики сформированности компонентов индивидуальной профессиональной траектории у участников эксперимента.

Объект исследования – процесс профессионального самоопределения молодежи в системе профессионального обучения.

Предмет исследования – педагогические условия и механизмы формирования индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах.

Гипотеза исследования: формирование индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах будет эффективным, если:

- реализуется педагогическая модель, интегрирующая возможности федеральных проектов в систему профессионального обучения на основе принципов индивидуализации, практикоориентированности и социального партнерства;

- обеспечивается поэтапное включение молодежи в различные форматы федеральных проектов с учетом диагностируемого уровня готовности к карьерному проектированию;

- создается педагогически организованная рефлексивная среда, стимулирующая осознание молодыми людьми собственных профессиональных интересов, способностей и перспектив развития через призму полученного проектного опыта.

Методологическую основу исследования составили системный подход, позволяющий рассматривать формирование ИПТ как целостный педагогический процесс (В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанский); деятельностный подход, раскрывающий механизмы профессионального становления через активное участие в значимой деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); личностно-ориентированный подход, акцентирующий индивидуализацию образовательных траекторий (И.С. Якиманская, В.В. Сериков); средовой подход, обосновывающий влияние образовательной среды на профессиональное самоопределение (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин).

Теоретическую базу исследования составили: концепции профессионального самоопределения личности (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер); теория профессионального развития и становления (Э.Э. Сыманюк, Л.М. Митина); педагогические концепции профориентационной работы (С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев); теория проектного обучения (Е.С. Полат, И.Д. Чечель); концепции индивидуализации образовательных траекторий (А.В. Хуторской, Н.Б. Крылова).

Методы исследования:

- теоретические: анализ философской, педагогической, психологической литературы по проблеме исследования; объединение и обобщение научных подходов к формированию профессиональных траекторий; систематизация нормативно-правовой документации; моделирование

педагогического процесса; сравнительный анализ отечественного опыта реализации федеральных проектов;

- эмпирические: констатирующий, формирующий и контрольный педагогический эксперимент; диагностические методы (анкетирование, тестирование, беседа); педагогическое наблюдение; экспертная оценка; анализ продуктов деятельности обучающихся; изучение и обобщение педагогического опыта;

- математические: количественная и качественная обработка экспериментальных данных; статистический анализ результатов; графическая интерпретация полученных показателей.

Источниковую базу исследования составили монографии и учебные пособия по педагогике профессионального образования, статьи в рецензируемых научных журналах («Образование и наука», «Профессиональное образование в России и за рубежом», «Педагогика»), материалы всероссийских научно-практических конференций по проблемам профессионального самоопределения молодежи, диссертационные исследования по педагогическим наукам.

Нормативно-правовую базу составили:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям);

- Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года; паспорта национальных проектов «Образование» и «Демография»;

- Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года;

- профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые федеральные проекты рассмотрены как системообразующий фактор формирования индивидуальной профессиональной траектории молодежи в контексте профессионального обучения; разработана и научно обоснована педагогическая модель формирования ИПТ, интегрирующая институциональные возможности государственных программ развития кадрового резерва в образовательный процесс; выявлены и систематизированы психолого-педагогические детерминанты готовности молодежи к осознанному карьерному проектированию через призму участия в федеральных проектах; определены критерии и показатели сформированности индивидуальной профессиональной траектории в условиях проектной деятельности.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования разработанной педагогической модели и диагностического инструментария в деятельности образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, центров профориентации и молодежных центров; результаты исследования могут быть интегрированы в программы подготовки педагогов профессионального обучения, мастеров производственного обучения, специалистов по работе с молодежью; предложенные методические рекомендации применимы при проектировании региональных систем сопровождения профессионального самоопределения молодежи и организации взаимодействия образовательных организаций с операторами федеральных проектов.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, трёх глав, заключения и списка использованной литературы. Во введении обоснованы актуальность, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза,

методологическая и теоретическая база исследования, раскрыты научная новизна и практическая значимость работы.

В первой главе «Теоретико-методологические основы формирования профессиональной траектории молодежи в современной России» осуществлен анализ происхождения концепта индивидуальной профессиональной траектории в трудах отечественных исследователей, раскрыт педагогический потенциал и представлена системная классификация федеральных проектов, выявлены психолого-педагогические детерминанты готовности молодежи к карьерному проектированию, разработана педагогическая модель формирования ИПТ.

Во второй главе «Диагностика и анализ потенциала федеральных проектов в профессиональном самоопределении» представлен констатирующий эксперимент по диагностике исходного уровня сформированности ИПТ, проанализирован опыт участия молодежи в федеральных программах развития кадрового резерва, осуществлен мониторинг эффективности проектной деятельности.

В третьей главе «Опытно-экспериментальная работа по формированию ИПТ молодежи посредством участия в федеральных проектах на базе МБУ МЦ «Единорог» город Лысьва» описаны организация и результаты констатирующего этапа, охарактеризован формирующий эксперимент, представлены результаты контрольного эксперимента и сформулированы выводы по экспериментальной работе.

В заключении обобщены результаты исследования, сформулированы основные выводы и практические рекомендации.

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

1.1 Происхождение индивидуальной профессиональной траектории в трудах отечественных исследователей

Концепт индивидуальной профессиональной траектории в отечественной педагогической науке формировался на протяжении нескольких десятилетий, трансформируясь от классических представлений о профессиональном самоопределении к современным моделям персонализированного карьерного развития. Происхождение данного понятия неразрывно связан с эволюцией взглядов на природу профессионального становления личности и изменением социально-экономического контекста, в котором осуществляется выбор и реализация профессионального пути. Теоретический анализ научных источников позволяет выделить несколько этапов становления концепта ИПТ, каждый из которых характеризуется специфическими методологическими основаниями и содержательными акцентами.

Фундаментальные основы понимания профессионального пути личности были заложены в трудах Е.А. Климова, который рассматривал профессиональное самоопределение как длительный процесс, включающий серию взаимосвязанных выборов и охватывающий весь период профессиональной активности человека. Климов обосновал положение о том, что профессиональное становление представляет собой не одномоментный акт выбора профессии, а пролонгированную последовательность этапов, на каждом из которых личность решает специфические задачи профессионального развития [3, с. 45]. Данный подход заложил методологическую основу для понимания профессиональной траектории как процессуального феномена, разворачивающегося во времени и пространстве профессиональной деятельности. Исследователь выделил стадии оптации, адепта, адаптанта,

интернала и мастера, каждая из которых характеризуется качественными изменениями в профессиональной позиции личности и требует решения специфических профессионально-развивающих задач.

Развитие представлений о профессиональном пути в работах Н.С.Пряжникова связано с акцентированием субъектной позиции личности в конструировании собственной профессиональной биографии. Пряжников вводит понятие «самоопределяющаяся личность» и обосновывает психологические механизмы профессионального выбора в условиях неопределенности и множественности вариантов карьерного развития [7, с. 78]. Исследователь разработал типологию самоопределения, включающую профессиональное, жизненное и личностное измерения, что позволило рассматривать профессиональную траекторию в более широком контексте жизненного пути личности. Принципиальным вкладом данного подхода стало обоснование рефлексивной природы профессионального самоопределения – осознание личностью собственных мотивов, ценностей, способностей в процессе выстраивания профессионального маршрута. Пряжников подчеркивал, что современная социокультурная ситуация характеризуется отсутствием жестко предзаданных профессиональных ролей и требует от личности способности к самостоятельному проектированию карьерной перспективы.

Институциональный контекст формирования профессиональных траекторий получил освещение в трудах С.Н. Чистяковой, которая исследовала педагогические условия эффективной профориентационной работы в образовательных организациях. Чистякова обосновала необходимость системного подхода к профессиональной ориентации, интегрирующего учебную, внеучебную деятельность и социальное партнерство образовательных организаций с предприятиями [11, с. 92]. В её концепции профессиональная траектория рассматривается как результат педагогически организованного взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на

формирование у обучающихся готовности к осознанному профессиональному выбору. Исследовательница разработала структурно-функциональную модель профориентационной работы, включающую информационный, диагностический, консультационный и практико-ориентированный компоненты, что создало методологическую основу для проектирования педагогического сопровождения формирования индивидуальных профессиональных траекторий в условиях образовательных организаций.

Концепция профессионального развития личности, разработанная Э.Ф. Зеером, внесла существенный вклад в понимание динамических аспектов профессиональной траектории. Зеер рассматривает профессиональное становление как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление [15, с. 134]. Исследователь обосновал стадиальную модель профессионального становления, включающую фазы оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации, мастерства. Каждая стадия характеризуется специфическими психологическими новообразованиями, ведущей деятельностью и кризисами профессионального развития. Принципиальным положением концепции Зеера стало обоснование нелинейности профессионального пути, возможности профессиональных деструкций и необходимости периодической реориентации в изменяющихся социально-экономических условиях. Данный подход существенно обогатил представления о профессиональной траектории, акцентируя её нестабильный, кризисный характер в современных условиях.

Современный этап развития концепта индивидуальной профессиональной траектории связан с исследованиями А.В. Хуторского, который рассматривает образовательную траекторию как персонифицированный путь реализации личностного потенциала обучающегося в образовании. Хуторской

обосновывает принципы индивидуализации и персонализации образовательного процесса, позволяющие каждому обучающемуся выстраивать собственную последовательность освоения содержания образования с учетом личностных особенностей, интересов и жизненных планов [19, с. 67]. В рамках данного подхода индивидуальная профессиональная траектория понимается как результат осознанного выбора личностью образовательных модулей, форматов обучения, темпа освоения программы и способов демонстрации образовательных результатов. Принципиальным становится не следование унифицированному образовательному маршруту, а конструирование уникального пути профессионального становления, соответствующего индивидуальным особенностям и карьерным устремлениям личности.

Н.Б. Крылова развивает идеи вариативности и гибкости образовательных траекторий в контексте концепции «культурологии образования». Исследовательница обосновывает необходимость множественности образовательных сред и форматов, позволяющих личности осуществлять выбор наиболее соответствующих её потребностям и возможностям путей профессионального развития [22, с. 89]. В данном подходе индивидуальная профессиональная траектория рассматривается как культурная практика самоопределения, в процессе которой личность не только осваивает профессиональные компетенции, но и формирует собственную профессиональную идентичность, систему ценностей и смыслов профессиональной деятельности. Крылова акцентирует роль образовательной среды как пространства возможностей для самореализации, подчеркивая, что индивидуализация траектории предполагает не изоляцию личности, а её активное взаимодействие с разнообразными субъектами образовательного процесса и социальными институтами.

Исследования В.И. Блинова и его коллег внесли существенный вклад в понимание механизмов формирования профессиональных траекторий в системе

среднего профессионального образования. Блинов обосновывает концепцию «дидактической многомерной технологии», позволяющей проектировать индивидуализированные образовательные маршруты на основе модульно-компетентностного подхода [26, с. 112]. В рамках данной концепции индивидуальная профессиональная траектория операционализируется через систему образовательных модулей, которые обучающийся осваивает в соответствии с собственными карьерными целями и темпом обучения. Исследователь подчеркивает необходимость тесной интеграции образовательной организации с работодателями, что позволяет формировать профессиональные траектории, ориентированные на реальные потребности рынка труда и обеспечивающие успешное трудоустройство выпускников. Блинов вводит понятие «образовательно-производственный кластер» как институциональную форму, обеспечивающую согласование образовательных траекторий с траекториями карьерного развития на конкретных предприятиях.

Л.М. Митина разработала концепцию профессионального развития личности, основанную на идее внутриличностных противоречий как движущей силы профессионального становления. Митина выделяет две модели профессионального развития: адаптивную и творческую [30, с. 145]. Адаптивная модель характеризуется приспособлением личности к требованиям профессиональной среды, в то время как творческая модель предполагает активное преобразование профессиональной деятельности и самой личности. В контексте формирования индивидуальной профессиональной траектории данная концепция акцентирует необходимость развития у личности способности к творческому профессиональному самоопределению, рефлексии собственного профессионального пути и проактивному проектированию карьерного будущего. Митина обосновывает технологию профессионального самосохранения, включающую развитие эмоциональной гибкости, мотивационной направленности и операциональной компетентности, что

является важным аспектом устойчивости профессиональной траектории в условиях динамично изменяющейся профессиональной среды.

Интегративный анализ рассмотренных концепций позволяет сформулировать авторское понимание индивидуальной профессиональной траектории как педагогически организованного процесса и результата осознанного проектирования личностью последовательности этапов профессионального становления, включающего выбор направления профессиональной подготовки, освоение профессиональных компетенций в соответствии с индивидуальными особенностями и карьерными устремлениями, вхождение в профессиональное сообщество и непрерывное профессиональное развитие на основе рефлексии собственного опыта и изменяющихся требований профессиональной среды. Данное определение синтезирует процессуальный и результативный аспекты ИПТ, акцентирует субъектную позицию личности и роль педагогического сопровождения, а также подчеркивает динамический характер профессиональной траектории, требующий способности к периодическому переосмыслению и корректировке профессионального пути [34, с. 78].

Структурно индивидуальная профессиональная траектория может быть представлена через систему взаимосвязанных компонентов. Мотивационно-ценностный компонент включает профессиональные интересы, ценностные ориентации, карьерные устремления личности и смысловое наполнение профессиональной деятельности. Когнитивный компонент охватывает знания о мире профессий, требованиях к специалистам, возможностях профессионального образования и карьерного развития, понимание собственных способностей и ограничений. Операциональный компонент представлен умениями профессионального самоопределения: способностью к рефлексии, целеполаганию, планированию карьеры, принятию решений в ситуациях профессионального выбора, адаптации к изменяющимся условиям

профессиональной среды. Результативный компонент характеризуется наличием выстроенной последовательности этапов профессионального становления, обеспеченной конкретными образовательными и карьерными достижениями.

Происхождение концепта индивидуальной профессиональной траектории в отечественной науке характеризуется движением от понимания профессионального самоопределения как одномоментного выбора профессии к осмыслению профессионального пути как длительного, нелинейного, индивидуализированного процесса, требующего от личности субъектной позиции, рефлексивности и способности к непрерывному профессиональному развитию. Современные концепции акцентируют необходимость педагогического сопровождения формирования ИПТ, создания вариативной образовательной среды и интеграции образовательных организаций с социальными институтами, обеспечивающими практико-ориентированный опыт профессиональной деятельности.

1.2 Педагогический потенциал и системная классификация федеральных проектов в сфере образования и молодежной политики

Федеральные проекты в сфере образования и молодежной политики представляют собой масштабные государственные инициативы, направленные на достижение национальных целей развития Российской Федерации и создание условий для раскрытия человеческого потенциала. Анализ педагогического потенциала федеральных проектов в контексте формирования индивидуальных профессиональных траекторий молодежи требует систематизации этих инициатив и выявления механизмов их влияния на профессиональное самоопределение. Федеральные проекты создают институциональную среду, обеспечивающую доступ молодых людей к ресурсам, необходимым для осознанного карьерного проектирования, включая информационные,

образовательные, материально-технические и социальные ресурсы. Специфика федеральных проектов заключается в их системном характере, охвате значительных контингентов молодежи, стандартизации процедур и инструментов, а также в интеграции усилий различных социальных институтов – образовательных организаций, предприятий, общественных организаций, органов государственной власти.

Системная классификация федеральных проектов может быть осуществлена по нескольким основаниям, каждое из которых раскрывает специфические аспекты их педагогического потенциала. По целевой направленности можно выделить проекты, ориентированные на профессиональную ориентацию и самоопределение; проекты, направленные на развитие профессиональных компетенций и получение квалификации; проекты, обеспечивающие трудоустройство и карьерное продвижение; проекты, поддерживающие социальную активность и гражданскую позицию молодежи [5, с. 56]. По охвату целевой аудитории федеральные проекты дифференцируются на универсальные, адресованные всей молодежи определенной возрастной категории, и селективные, ориентированные на специфические группы – одаренную молодежь, молодежь из социально уязвимых групп, молодых специалистов определенных отраслей. По форматам реализации выделяются образовательные проекты, конкурсные проекты, проектные и исследовательские лаборатории, сетевые сообщества, менторские программы, акселераторы и инкубаторы.

Национальный проект «Образование» представляет собой комплекс федеральных проектов, каждый из которых обладает специфическим педагогическим потенциалом для формирования индивидуальных профессиональных траекторий.

Федеральный проект «Современная школа» направлен на обновление содержания и технологий общего образования, создание центров образования

цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста», что расширяет возможности школьников для раннего профессионального самоопределения и пробы себя в различных профессиональных областях [9, с. 123]. Педагогический потенциал данного проекта для формирования ИПТ заключается в обеспечении доступа обучающихся к современному оборудованию и технологиям, позволяющим получить представление о содержании профессиональной деятельности в высокотехнологичных отраслях, а также в развитии softskills – навыков коммуникации, командной работы, проектного мышления, критических для успешной профессиональной самореализации.

Федеральный проект «Успех каждого ребенка» фокусируется на создании условий для выявления и развития способностей и талантов детей и молодежи, что непосредственно связано с формированием индивидуальных профессиональных траекторий. В рамках проекта создаются детские технопарки «Кванториум», центры выявления и поддержки одаренных детей по модели образовательного центра «Сириус», обновляется инфраструктура дополнительного образования [13, с. 87]. Педагогический потенциал проекта реализуется через предоставление молодежи возможностей для углубленного освоения интересующих областей деятельности, участия в конкурсах и олимпиадах профессионального мастерства, взаимодействия с представителями профессиональных сообществ и потенциальными работодателями. Важным аспектом является формирование у молодых людей образа успешной профессиональной самореализации через знакомство с достижениями сверстников и возможность публичной презентации собственных результатов. Проект обеспечивает индивидуализацию образовательных траекторий через систему дополнительного образования, позволяя обучающимся конструировать уникальные комбинации компетенций в соответствии с профессиональными устремлениями.

Федеральный проект «Молодые профессионалы» (Повышение конкурентоспособности профессионального образования) ориентирован на модернизацию системы среднего профессионального образования в соответствии с международными стандартами и передовыми технологиями. Ключевым элементом проекта является движение WorldSkills Russia и проведение чемпионатов профессионального мастерства, которые создают мощный стимул для профессионального развития молодежи и формирования осознанных профессиональных траекторий [17, с. 145]. Педагогический потенциал проекта для формирования ИПТ заключается в демонстрации молодым людям современных стандартов профессиональной деятельности, возможности сравнения собственных компетенций с компетенциями лучших представителей профессии, получения экспертной оценки от представителей профессионального сообщества и работодателей. Участие в подготовке к чемпионатам и в самих соревнованиях формирует у молодежи целеустремленность, способность к интенсивному профессиональному развитию, стрессоустойчивость и мотивацию к достижению профессионального мастерства. Проект также обеспечивает обновление материально-технической базы образовательных организаций, что позволяет обучающимся осваивать профессиональные компетенции на современном оборудовании, соответствующем требованиям предприятий.

Федеральный проект «Профессионалитет», запущенный в 2022 году, направлен на создание образовательно-производственных центров (кластеров), объединяющих образовательные организации среднего профессионального образования и предприятия реального сектора экономики. Педагогический потенциал данного проекта для формирования индивидуальных профессиональных траекторий заключается в обеспечении тесной связи образовательного процесса с практической профессиональной деятельностью, возможности прохождения производственной практики на современных

предприятиях, участия в решении реальных производственных задач [21, с. 98]. Проект предполагает сокращение сроков обучения и интенсификацию образовательного процесса, что требует от обучающихся осознанного выбора профессии и высокой мотивации к профессиональному развитию. Важным аспектом является целевое обучение и гарантированное трудоустройство выпускников на предприятиях-партнерах, что обеспечивает преемственность образовательной траектории и траектории карьерного развития, снижает риски безработицы и профессиональной дезадаптации молодых специалистов.

В рамках *национального проекта «Демография» реализуется федеральный проект «Содействие занятости женщин – создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет»,* который, несмотря на специфическую целевую аудиторию, обладает косвенным потенциалом для формирования профессиональных траекторий через создание условий для совмещения профессиональной самореализации и родительства [25, с. 67]. Анализ федеральных проектов с позиции формирования ИПТ требует также рассмотрения инициатив в сфере молодежной политики, которые, не будучи напрямую образовательными, создают важную инфраструктуру для профессионального самоопределения молодежи.

Всероссийский конкурс «Большая перемена» представляет собой проект, направленный на выявление и развитие способностей школьников и студентов колледжей через систему творческих и интеллектуальных испытаний. Педагогический потенциал конкурса для формирования ИПТ заключается в создании среды, стимулирующей самопознание, рефлексию собственных интересов и способностей, взаимодействие со сверстниками и наставниками из различных профессиональных областей [28, с. 134]. Участие в конкурсе позволяет молодым людям апробировать себя в различных направлениях деятельности – науке, искусстве, социальном проектировании, предпринимательстве – и на основе полученного опыта осуществить более

осознанный профессиональный выбор. Конкурс также обеспечивает доступ к образовательным программам в ведущих университетах, встречам с успешными представителями различных профессий, возможности участия в профильных сменах образовательных центров, что расширяет горизонты профессионального самоопределения и формирует амбициозные карьерные устремления.

Федеральная программа «Ты – предприниматель» и её преемник – проект «Молодежное предпринимательство» – направлены на развитие предпринимательских компетенций молодежи и поддержку молодежного бизнеса. Педагогический потенциал данных инициатив для формирования ИПТ связан с расширением представлений молодежи о возможных траекториях профессиональной самореализации за рамками традиционной занятости по найму [32, с. 112]. Участие в программах предпринимательской подготовки формирует проектное мышление, способность к оценке рисков, инициативность, готовность к принятию самостоятельных решений – компетенции, критически важные для выстраивания индивидуальной профессиональной траектории в условиях неопределенности современного рынка труда. Проект также обеспечивает доступ к менторской поддержке, инфраструктуре бизнес-инкубаторов и акселераторов, финансовым ресурсам для реализации собственных бизнес-идей, что создает реальные возможности для профессиональной самореализации в предпринимательстве.

Проект «Россия – страна возможностей» представляет собой автономную некоммерческую организацию, реализующую множество конкурсов и программ для различных категорий молодежи и специалистов: «Лидеры России», «Мой первый бизнес», «Твой ход», «Профстажировки» и другие. Педагогический потенциал данной платформы для формирования индивидуальных профессиональных траекторий заключается в создании системы лифтов социальной мобильности, обеспечивающих доступ талантливой молодежи к ресурсам профессионального развития независимо от

социального статуса и места проживания [36, с. 156]. Участие в конкурсах платформы позволяет молодым людям продемонстрировать собственные компетенции, получить экспертную оценку, установить контакты с потенциальными работодателями и профессиональными сообществами, что способствует формированию реалистичных и одновременно амбициозных профессиональных траекторий.

Системный анализ педагогического потенциала федеральных проектов позволяет выделить несколько механизмов их влияния на формирование индивидуальных профессиональных траекторий молодежи. Информационно-ориентирующий механизм реализуется через предоставление молодежи информации о современных профессиях, требованиях к специалистам, возможностях профессионального образования и карьерного развития. Мотивационно-стимулирующий механизм связан с созданием привлекательных образов успешной профессиональной самореализации, публичным признанием достижений молодежи, материальным и нематериальным поощрением участников проектов. Компетентностно-развивающий механизм обеспечивается через образовательные программы, практико-ориентированные активности, менторство и экспертную обратную связь, позволяющие молодежи развивать профессионально значимые компетенции. Социально-интегрирующий механизм реализуется через включение молодых людей в профессиональные сообщества, сетевое взаимодействие со сверстниками и представителями профессий, формирование профессиональной идентичности. Ресурсно-обеспечивающий механизм связан с предоставлением доступа к материально-техническим, финансовым, организационным ресурсам, необходимым для профессионального развития и карьерного продвижения [39, с. 178].

Федеральные проекты в сфере образования и молодежной политики обладают значительным педагогическим потенциалом для формирования индивидуальных профессиональных траекторий молодежи, создавая

многомерную среду возможностей для профессионального самоопределения, развития компетенций, социальной интеграции и карьерного продвижения. Реализация этого потенциала требует педагогически обоснованного проектирования процесса включения молодежи в федеральные проекты с учетом индивидуальных особенностей, уровня готовности к карьерному проектированию и специфики профессиональных устремлений.

1.3 Психолого-педагогические детерминанты готовности молодежи к осознанному карьерному проектированию

Готовность молодежи к осознанному карьерному проектированию представляет собой интегративное личностное образование, детерминированное совокупностью психологических и педагогических факторов и определяющее способность молодого человека к конструированию собственной профессиональной траектории на основе рефлексии личностных особенностей, анализа возможностей профессиональной среды и целенаправленного планирования этапов профессионального становления. Выявление и систематизация фактора готовности к карьерному проектированию составляет важную теоретическую задачу, решение которой создает основу для проектирования педагогического сопровождения формирования индивидуальных профессиональных траекторий. Психолого-педагогические факторы могут быть дифференцированы на внутренние, связанные с индивидуально-психологическими особенностями личности, и внешние, обусловленные характеристиками образовательной и социокультурной среды, в которой осуществляется профессиональное самоопределение молодежи.

К внутренним психологическим факторам готовности к осознанному карьерному проектированию относится, прежде всего, уровень развития профессионального самосознания – интегративной характеристики личности, включающей осознание собственных профессиональных интересов,

склонностей, способностей, ценностных ориентаций в сфере труда, представлений о желаемом профессиональном будущем [4, с. 89]. Профессиональное самосознание формируется в процессе профессионального самоопределения и является одновременно его предпосылкой и результатом. Молодые люди с высоким уровнем профессионального самосознания способны к реалистичной оценке собственного потенциала, пониманию ограничений и зон профессионального развития, что обеспечивает осознанность профессионального выбора и устойчивость профессиональной траектории к внешним воздействиям. Недостаточное развитие профессионального самосознания проявляется в диффузности профессиональных интересов, неспособности к дифференциации профессиональных предпочтений, ориентации на внешние, ситуативные факторы при принятии карьерных решений.

Мотивационная сфера личности выступает центральным фактором готовности к карьерному проектированию, определяя направленность, интенсивность и устойчивость профессиональных устремлений молодежи. Содержание профессиональной мотивации характеризуется соотношением внутренних мотивов, связанных с содержанием профессиональной деятельности и возможностями самореализации, и внешних мотивов, ориентированных на материальное вознаграждение, социальный статус, одобрение окружающих [8, с. 123]. Исследования показывают, что преобладание внутренней мотивации обеспечивает большую удовлетворенность профессиональной деятельностью и готовность к непрерывному профессиональному развитию. Важной характеристикой мотивационной сферы является уровень карьерных притязаний – представлений молодого человека о желаемом уровне профессиональных достижений, социальном статусе, материальном благополучии. Адекватность карьерных притязаний, их соответствие реальным способностям и возможностям личности определяет

реалистичность профессиональной траектории и вероятность её успешной реализации.

Когнитивная сфера личности детерминирует готовность к карьерному проектированию через систему знаний о мире профессий, требованиях различных профессиональных областей к специалистам, возможностях профессионального образования, траекториях карьерного развития, тенденциях рынка труда [12, с. 145]. Широта и глубина профессиональных знаний обеспечивает информационную основу для принятия карьерных решений, позволяет молодежи осуществлять обоснованный выбор между альтернативными профессиональными вариантами. Критическое значение имеют метакогнитивные способности – умение работать с информацией, критически оценивать её достоверность и релевантность, синтезировать информацию из различных источников для формирования целостного представления о профессиональных возможностях. В условиях информационного общества молодежь сталкивается с избытком зачастую противоречивой информации о профессиях и карьере, что требует развитых навыков информационной навигации и критического мышления.

Эмоционально-волевая сфера личности определяет способность молодежи к преодолению трудностей на пути реализации профессиональной траектории, устойчивость к неудачам, готовность к длительным усилиям для достижения отдаленных профессиональных целей. Целеустремленность, настойчивость, самоконтроль, стрессоустойчивость выступают важными психологическими ресурсами, обеспечивающими движение по выстроенной профессиональной траектории в ситуациях препятствий и неопределенности [16, с. 167]. Эмоциональное отношение к профессиональному будущему – оптимизм или тревожность, уверенность или неопределенность – влияет на готовность к активному карьерному проектированию. Молодые люди с позитивным эмоциональным отношением к профессиональному будущему демонстрируют

большую инициативность в поиске возможностей профессионального развития, готовность к принятию рисков, связанных с освоением новых профессиональных областей.

Рефлексивные способности личности представляют собой метакомпетенцию, обеспечивающую осознанность карьерного проектирования через способность к анализу собственного опыта, выявлению факторов успеха и неудач, корректировке стратегий профессионального развития на основе обратной связи от профессиональной среды [20, с. 89]. Рефлексия профессионального пути включает ретроспективный анализ пройденных этапов профессионального становления, актуальную оценку текущей позиции в профессиональном пространстве и перспективное проектирование будущих этапов карьеры. Молодежь с развитыми рефлексивными способностями демонстрирует гибкость профессиональной траектории, способность к её своевременной корректировке в соответствии с изменяющимися обстоятельствами и углублением понимания собственных профессиональных предпочтений. Недостаточное развитие рефлексии проявляется в ригидности профессиональных планов, неспособности извлекать уроки из профессионального опыта, повторении непродуктивных стратегий профессионального поведения.

Педагогические факторы готовности к осознанному карьерному проектированию связаны с характеристиками образовательной среды и качеством педагогического сопровождения профессионального самоопределения молодежи. Содержание образования выступает важным фактором, влияющим на формирование представлений о профессиональных возможностях и развитие профессионально значимых компетенций. Интеграция в образовательный процесс содержания, связанного с миром профессий, современными тенденциями рынка труда, траекториями профессионального развития, обеспечивает информационную основу для карьерного

проектирования [24, с. 134]. Практико-ориентированность образования, возможность приобретения реального профессионального опыта через производственную практику, участие в проектах предприятий, стажировки позволяют молодежи апробировать различные профессиональные роли и на основе полученного опыта уточнить профессиональные предпочтения.

Педагогические технологии, используемые в образовательном процессе, детерминируют развитие субъектной позиции обучающихся, их способности к самостоятельному целеполаганию, планированию, принятию решений – компетенций, составляющих основу карьерного проектирования. Использование проектных, исследовательских методов обучения, технологий развития критического мышления формирует у молодежи активную, инициативную позицию в образовательном процессе, которая транслируется на сферу профессионального самоопределения [29, с. 156]. Индивидуализация образовательного процесса, предоставление обучающимся возможностей выбора содержания, темпа, способов обучения развивает способность к принятию самостоятельных решений и ответственность за их последствия, что критически важно для выстраивания индивидуальной профессиональной траектории.

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения представляет собой специально организованную деятельность педагогов, направленную на оказание помощи обучающимся в осознании профессиональных интересов, развитии профессионально значимых компетенций, проектировании профессиональной траектории. Качество педагогического сопровождения определяется профессиональной компетентностью педагогов в области профориентационной работы, наличием диагностического инструментария для оценки профессиональных склонностей и способностей обучающихся, использованием эффективных форм профориентационной работы – профессиональных проб, экскурсий на

предприятия, встреч с представителями профессий, профориентационных тренингов [33, с. 178]. Важным аспектом является персонализированный характер сопровождения, учет индивидуальных особенностей, профессиональных интересов и жизненных обстоятельств каждого обучающегося при проектировании траектории профессионального самоопределения.

Социокультурные факторы готовности к карьерному проектированию связаны с характеристиками макросреды, в которой осуществляется профессиональное самоопределение молодежи. Социально-экономическая ситуация, состояние рынка труда, востребованность различных профессий влияют на карьерные ориентации молодежи, определяя привлекательность тех или иных профессиональных областей [37, с. 123]. В условиях экономической нестабильности и высокой безработицы молодежь демонстрирует более прагматичные карьерные установки, ориентацию на гарантированную занятость и материальную стабильность в ущерб самореализации и соответствию профессии личным интересам. Культурные ценности и стереотипы в отношении различных профессий, гендерные роли, представления о престижности профессий детерминируют профессиональные выборы молодежи, зачастую ограничивая спектр рассматриваемых профессиональных альтернатив.

Семья как институт первичной социализации оказывает существенное влияние на формирование профессиональных ориентаций молодежи через транслируемые ценности, образцы профессионального поведения, ожидания в отношении профессионального будущего детей. Профессии родителей, их удовлетворенность профессиональной деятельностью, карьерные стратегии формируют у молодых людей первичные представления о мире профессий и возможных траекториях профессионального развития [40, с. 145]. Социально-экономический статус семьи детерминирует доступность различных образовательных и карьерных возможностей, обусловливая неравенство

профессиональных стартов молодежи из семей с различным уровнем материального благополучия и культурного капитала.

Интегративный анализ психолого-педагогических факторов готовности к осознанному карьерному проектированию позволяет заключить, что формирование индивидуальной профессиональной траектории представляет собой сложный процесс, опосредованный множественными внутренними и внешними факторами. Педагогическое сопровождение формирования ИПТ должно учитывать системный характер детерминации, воздействуя на развитие внутренних психологических ресурсов личности и одновременно создавая благоприятную образовательную среду, обеспечивающую возможности для осознанного профессионального самоопределения и построения реалистичных, соответствующих личностным особенностям профессиональных траекторий.

1.4 Педагогическая модель формирования ИПТ посредством участия в федеральных проектах

Разработка педагогической модели формирования индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах требует интеграции теоретических представлений о профессиональном самоопределении, выявленных детерминант готовности к карьерному проектированию и специфических возможностей федеральных проектов как институциональной среды профессионального становления. Педагогическая модель представляет собой теоретическую конструкцию, отражающую существенные характеристики педагогического процесса, взаимосвязи его компонентов, логику развертывания во времени и механизмы достижения педагогических целей. Проектируемая модель основывается на принципах системности, предполагающей рассмотрение формирования ИПТ как целостного процесса; индивидуализации, акцентирующей учет личностных особенностей молодежи; практикоориентированности, обеспечивающей связь

педагогического процесса с реальной профессиональной деятельностью; социального партнерства, предполагающего взаимодействие образовательных организаций с операторами федеральных проектов, предприятиями, профессиональными сообществами.

Целевой компонент модели определяет педагогические цели и задачи формирования индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах. Стратегической целью выступает формирование у молодежи готовности и способности к осознанному проектированию собственной профессиональной траектории, включающей выбор направления профессиональной подготовки, планирование этапов профессионального становления, активный поиск возможностей профессионального развития и карьерного продвижения [6, с. 89]. Достижение данной цели предполагает решение комплекса взаимосвязанных задач: развитие профессионального самосознания молодежи через рефлексию собственных интересов, способностей, ценностных ориентаций; формирование мотивации к профессиональному развитию и стремления к профессиональному мастерству; обеспечение информационной основы карьерного проектирования через знакомство с современными профессиями, требованиями работодателей, траекториями карьерного развития; развитие компетенций карьерного проектирования – целеполагания, планирования, принятия решений, самопрезентации; содействие приобретению практического профессионального опыта через участие в проектной, исследовательской, соревновательной деятельности; обеспечение социальной интеграции в профессиональные сообщества и установление контактов с потенциальными работодателями.

Содержательный компонент модели определяет содержание педагогической деятельности по формированию ИПТ, структурированное в соответствии с компонентами готовности к карьерному проектированию. Мотивационно-ценностное содержание направлено на формирование

позитивного отношения к профессиональной деятельности как сфере самореализации, развитие внутренней профессиональной мотивации, формирование ценностей профессионального мастерства, непрерывного развития, социальной ответственности [10, с. 112]. Реализация данного содержания осуществляется через знакомство с биографиями успешных профессионалов, создание ситуаций переживания успеха в профессионально-ориентированной деятельности, рефлексию личностных смыслов профессионального развития, обсуждение профессиональных ценностей и этических дилемм. Когнитивное содержание включает систему знаний о современных профессиях, требованиях профессиональных стандартов, возможностях профессионального образования, федеральных проектах как ресурсе профессионального развития, стратегиях карьерного проектирования в условиях динамично изменяющегося рынка труда. Операциональное содержание охватывает развитие умений профессионального самоопределения: диагностики собственных профессиональных склонностей, целеполагания, планирования образовательной и карьерной траектории, поиска информации о профессиях и образовательных возможностях, самопрезентации, работы в команде, проектной деятельности.

Процессуальный компонент модели раскрывает логику педагогического процесса формирования ИПТ, последовательность этапов, формы, методы и средства педагогического взаимодействия. Модель предполагает реализацию трех взаимосвязанных этапов. Ориентировочно-мотивационный этап направлен на актуализацию потребности молодежи в профессиональном самоопределении, формирование мотивации к участию в федеральных проектах, информирование о возможностях федеральных проектов для профессионального развития [14, с. 134]. На данном этапе используются такие формы работы как презентации федеральных проектов с участием их победителей и участников, просмотр и обсуждение видеоматериалов о проектах, встречи с представителями

операторов проектов, групповые дискуссии о профессиональном будущем. Методами работы выступают рассказ, беседа, демонстрация, дискуссия. Результатом этапа является сформированная мотивация к профессиональному самоопределению и участию в федеральных проектах, первичное представление о возможностях проектов для построения профессиональной траектории.

Диагностико-проектировочный этап предполагает углубленную диагностику профессиональных склонностей, интересов, способностей молодежи, рефлексию результатов диагностики, проектирование индивидуальной траектории участия в федеральных проектах с учетом выявленных особенностей и профессиональных устремлений. На данном этапе используются диагностические методики: дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова, опросник профессиональных склонностей Л.А. Йовайши, методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир, методика «Якоря карьеры» Э. Шейна [18, с. 156]. Результаты диагностики обсуждаются в индивидуальных консультациях, в ходе которых педагог совместно с обучающимся анализирует профессиональные склонности, соотносит их с требованиями различных профессиональных областей, выявляет федеральные проекты, соответствующие профессиональным интересам молодого человека. Осуществляется проектирование индивидуальной траектории участия в проектах, определение целей участия, планирование конкретных действий по подготовке к участию. Формами работы выступают индивидуальные консультации, тренинги профессионального самоопределения, групповые проектные сессии по разработке планов участия в федеральных проектах.

Деятельностно-рефлексивный этап представляет собой непосредственное участие молодежи в федеральных проектах с педагогическим сопровождением подготовки, рефлексией получаемого опыта, корректировкой профессиональных планов на основе приобретенного опыта. Формы участия в

федеральных проектах многообразны и определяются спецификой конкретных проектов: подготовка и участие в конкурсах профессионального мастерства, чемпионатах WorldSkills; участие в образовательных интенсивах, профильных сменах образовательных центров; реализация социальных и предпринимательских проектов в рамках конкурсов; прохождение стажировок на предприятиях-партнерах федеральных проектов; участие в менторских программах [23, с. 178]. Педагогическое сопровождение на данном этапе включает консультирование по вопросам подготовки конкурсных материалов, организацию тренировочных сессий, психологическую поддержку в ситуациях неудач, содействие рефлексии получаемого опыта через ведение рефлексивных дневников, групповые обсуждения опыта участия в проектах, индивидуальные беседы. Важным аспектом является обеспечение связи опыта участия в федеральных проектах с образовательным процессом: интеграция полученных в проектах компетенций в учебную деятельность, использование результатов участия в проектах в курсовых и выпускных квалификационных работах, публичная презентация опыта участия перед сверстниками.

Организационно-педагогические условия реализации модели включают создание информационно-образовательной среды, обеспечивающей доступ молодежи к актуальной информации о федеральных проектах через информационные стенды, сайт образовательной организации, социальные сети; формирование команды педагогов, осуществляющих сопровождение участия молодежи в федеральных проектах, включающей специалистов по профориентации, педагогов-психологов, мастеров производственного обучения, тьюторов; установление партнерских отношений с операторами федеральных проектов, предприятиями, профессиональными образовательными организациями для обеспечения доступа молодежи к ресурсам проектов и получения консультационной поддержки [27, с. 123]. Необходимым условием является интеграция участия в федеральных проектах в образовательный

процесс через включение подготовки к проектам в расписание, зачет результатов участия в проектах в образовательных достижениях, использование опыта проектов в учебной деятельности.

Результативный компонент модели определяет критерии, показатели и методы оценки сформированности индивидуальной профессиональной траектории молодежи. Критериями выступают: мотивационно-ценностный, характеризующий степень осознанности профессионального выбора, устойчивость профессиональных интересов, выраженность внутренней профессиональной мотивации, позитивность отношения к профессиональному будущему; когнитивный, отражающий полноту и адекватность представлений о выбранной профессиональной области, требованиях к специалистам, траекториях профессионального развития, понимание собственных профессионально значимых качеств; деятельностный, включающий наличие конкретного плана профессионального развития, активность в поиске возможностей профессионального роста, участие в профессионально-ориентированной деятельности, практический опыт в выбранной профессиональной области; результативный, характеризующийся образовательными и карьерными достижениями, участием и результатами участия в федеральных проектах, наличием портфолио профессиональных достижений [31, с. 145].

Показателями мотивационно-ценностного критерия являются: способность к аргументированному обоснованию профессионального выбора; соответствие профессионального выбора выявленным профессиональным склонностям; доминирование внутренней профессиональной мотивации над внешней; выраженность установки на профессиональное саморазвитие; позитивное эмоциональное отношение к профессиональному будущему. Показатели когнитивного критерия включают: знание содержания профессиональной деятельности в выбранной области; понимание требований

профессиональных стандартов; информированность о возможностях профессионального образования и карьерного развития; адекватность самооценки профессионально значимых качеств; знание федеральных проектов, релевантных профессиональным интересам. Деятельностный критерий операционализируется через показатели: наличие письменного плана профессионального развития; участие в профессиональных пробах, стажировках, проектах; активность в поиске информации о профессиональных возможностях; участие в федеральных проектах профориентационной и профессионально-развивающей направленности; использование ресурсов образовательной организации для профессионального развития. Результативный критерий характеризуется показателями: образовательные достижения в профильных дисциплинах; участие и результативность в конкурсах профессионального мастерства; наличие сертификатов, дипломов, подтверждающих профессиональные компетенции; наличие структурированного портфолио профессиональных достижений; трудоустройство по профилю подготовки [35, с. 167].

Методами диагностики сформированности ИПТ выступают: анкетирование для выявления мотивов профессионального выбора, профессиональных планов, информированности о профессиях; тестирование для оценки профессиональных склонностей, интересов, карьерных ориентаций; анализ продуктов деятельности – профессиональных планов, рефлексивных дневников, портфолио достижений; педагогическое наблюдение за активностью молодежи в профессионально-ориентированной деятельности; экспертная оценка педагогами и представителями профессиональных сообществ уровня сформированности профессиональных компетенций; самооценка обучающимися собственной готовности к профессиональной деятельности [38, с. 189]. Комплексное использование данных методов обеспечивает объективную оценку результативности педагогического процесса формирования

индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах.

Более наглядно можно рассмотреть модель на рисунке 1. Данная модель представляет более упрощенный вид и более наглядное понимание как работают компоненты педагогической модели

Разработанная педагогическая модель формирования ИПТ представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов, отражающую цели, содержание, процесс, условия и результаты педагогической деятельности по сопровождению профессионального самоопределения молодежи через механизмы участия в федеральных проектах. Модель обеспечивает интеграцию возможностей федеральных проектов в образовательный процесс, индивидуализацию траекторий участия в проектах с учетом личностных особенностей молодежи, рефлексивность и осознанность формирования профессиональной траектории, что создает основу для успешного профессионального становления и карьерной самореализации молодых людей.



Рисунок 1 - Структурно-функциональная педагогическая модель формирования профессиональных траекторий молодежи

2 ДИАГНОСТИКА И АНАЛИЗ ПОТЕНЦИАЛА ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

2.1 Констатирующий эксперимент: диагностика исходного уровня сформированности ИПТ

Констатирующий эксперимент представляет собой начальный этап опытно-экспериментальной работы, направленный на выявление исходного уровня сформированности индивидуальной профессиональной траектории у молодежи и определение педагогических проблем, требующих решения в процессе формирующего эксперимента. Диагностика осуществлялась в период сентября-октября 2024 года на базе МБУ МЦ «Единорог» города Лысьва Пермского края. В эксперименте приняли участие 60 молодых людей в возрасте 16-22 лет, посещающих молодежный центр и обучающихся в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования города. Участники эксперимента были разделены на две группы: экспериментальную (30 человек) и контрольную (30 человек) с соблюдением принципа эквивалентности по возрасту, уровню образования и социально-демографическим характеристикам. Целью констатирующего эксперимента стало определение исходного уровня сформированности компонентов ИПТ у молодежи по выделенным критериям: мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному и результативному.

Перед началом эксперимента необходимо было оценить исходный уровень сформированности индивидуальных профессиональных траекторий у молодежи, а также определить потребности, интересы и готовность к участию в федеральных проектах.

Для этого был разработан социологический опрос в форме анонимной анкеты, который прошли 60 студентов и преподавателей системы среднего профессионального образования г. Лысьвы. Анкета состояла из 14 вопросов, охватывающих демографические характеристики, учебно-трудовую занятость,

опыт участия в проектах, предпочтения в направлениях деятельности и формах поддержки [20].

Ниже приведены результаты констатирующего эксперимента.

Ответ на вопрос «Ваш пол» показал равное соотношение мужчин и женщин — по 50% (рисунок 2).

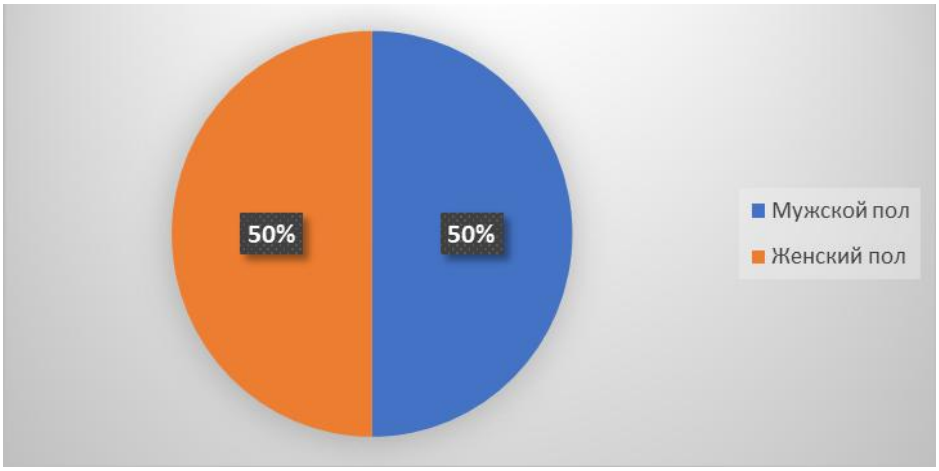


Рисунок 2 - Распределение респондентов по половому признаку

Ответ на вопрос «Сколько вам лет?» показал, что основная аудитория опрошенных находится в возрасте 21–23 года — 40%, 18-20 лет — 24%, 15-17 лет — 36% (рисунок 3).

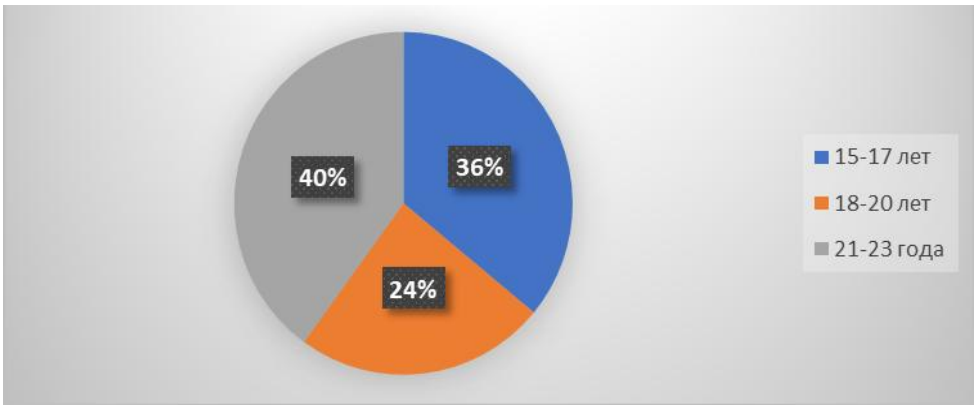


Рисунок 3 - Возрастная структура респондентов

Ответ на вопрос «Есть ли у вас опыт участия в проектах, направленных на профессиональное развитие?» показал, что 50% респондентов не имеют такого опыта, 30% имеют опыт участия в различных проектах, 15% участвовали в проектах один раз, 5% проходили повышение квалификации (рисунок 4).

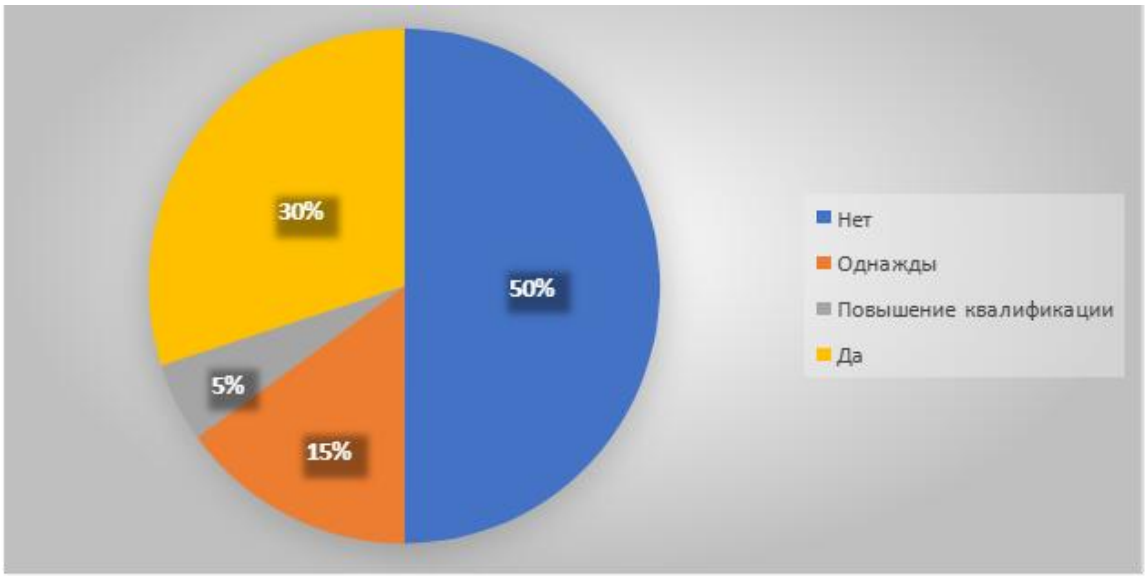


Рисунок 4 - Опыт участия в профессиональных проектах

Ответ на вопрос «Как оцениваете свою готовность к самостоятельной работе над проектом?» показал, что только 10% респондентов полностью готовы к самостоятельной работе, 40% скорее готовы, чем нет, 40% затрудняются ответить, 10% скорее не готовы, чем готовы (рисунок 5).

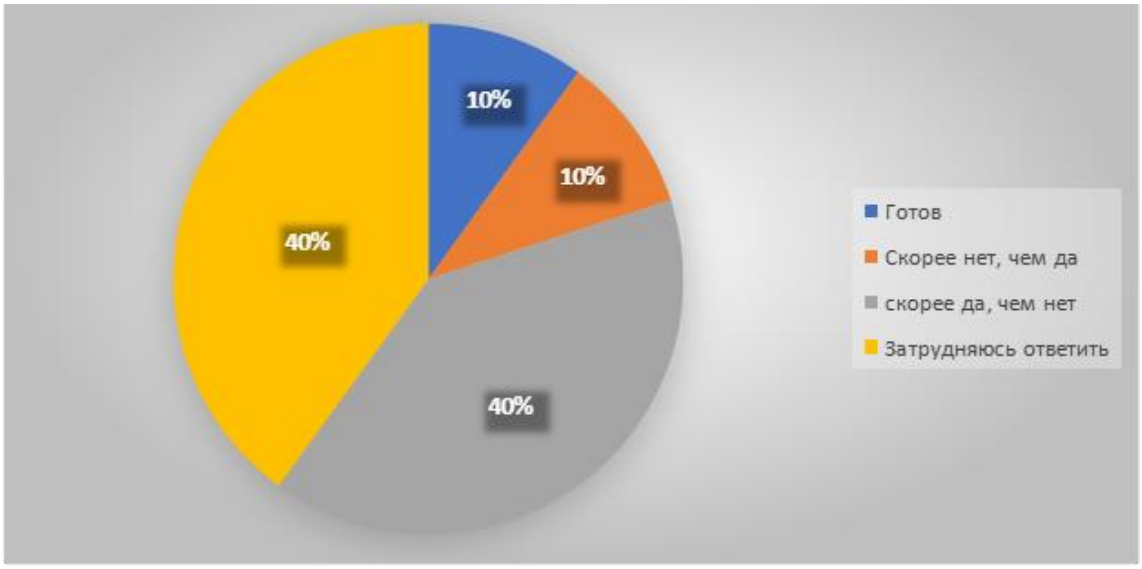


Рисунок 5 - Готовность к самостоятельной проектной работе

Ответ на вопрос «Какие темы или направления для проектов вас интересуют?» показал высокий интерес к творческим проектам у 70% респондентов и к социальным проектам у 30% (рисунок 6).

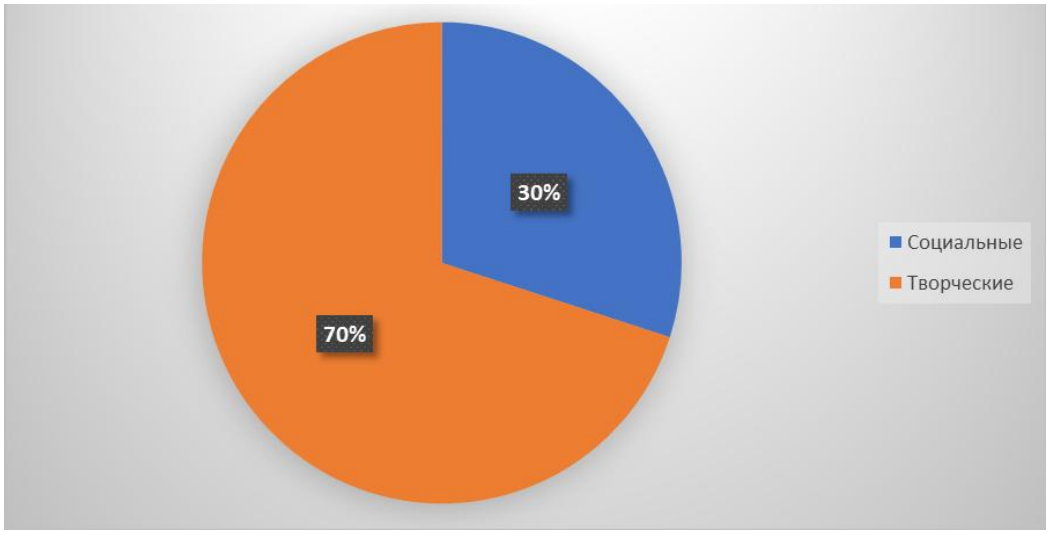


Рисунок 6 - Предпочтения в направлениях проектной деятельности

Ответ на вопрос «Какие формы поддержки были бы для вас наиболее полезны при работе над проектами?» показал, что наиболее востребованными

являются мастер-классы — 60%, наставничество — 20%, консультации — 15%, сообщества в социальных сетях — 5% (рисунок 7).

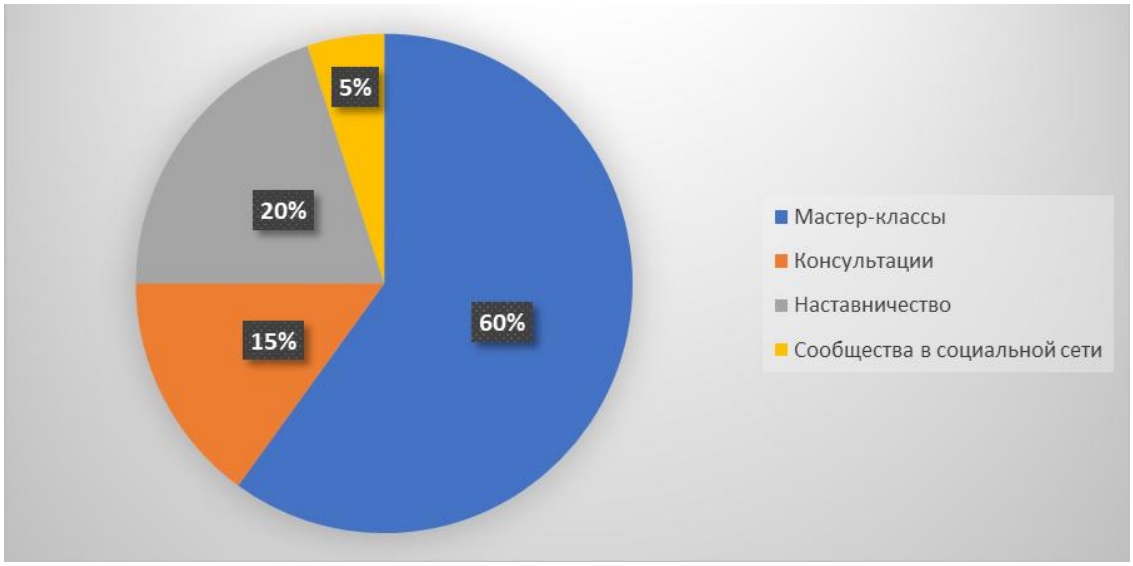


Рисунок 7 - Предпочтительные формы поддержки

Ответы на открытые вопросы анкеты позволили выявить, что основными целями респондентов являются реализация в сфере интересов, достижение личного счастья, становление высококвалифицированными специалистами. Ключевыми навыками для профессионального роста они считают профессиональные знания, коммуникабельность, самостоятельность, ответственность и умение контактировать с людьми.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил следующие проблемы:

- Недостаточный опыт участия студентов и школьников в федеральных проектах и профессиональных программах.
- Средний уровень готовности к самостоятельной проектной деятельности у студентов и школьников.
- Разрыв между интересами (творческие и социальные проекты) и доступными возможностями студентов и школьников.

- Высокая потребность в практических формах обучения (мастер-классах) и наставничестве у студентов и школьников.

Данные результаты подтверждают актуальность исследования и необходимость разработки комплексной педагогической модели формирования профессиональных траекторий.

Методологической основой диагностики выступил комплексный подход, предполагающий использование совокупности взаимодополняющих методов: анкетирования, тестирования, анализа документов, экспертной оценки. Для диагностики мотивационно-ценностного компонента использовались: модифицированная методика изучения мотивов профессиональной деятельности К. Замфир, позволяющая выявить соотношение внутренней и внешней профессиональной мотивации; авторская анкета «Мой профессиональный выбор», направленная на выявление степени осознанности профессионального выбора, устойчивости профессиональных интересов, ценностных ориентаций в сфере труда; методика «Якоря карьеры» Э. Шейна для определения доминирующих карьерных ориентаций [2, с. 56]. Когнитивный компонент диагностировался посредством авторского теста «Знание о профессиях и карьере», включающего вопросы о содержании профессиональной деятельности в различных областях, требованиях профессиональных стандартов, траекториях профессионального развития, федеральных проектах в сфере образования и молодежной политики. Дополнительно использовалась методика самооценки профессионально значимых качеств, позволяющая определить адекватность представлений молодежи о собственных способностях и ограничениях.

Диагностика деятельностного компонента осуществлялась через анализ документов: наличия письменных планов профессионального развития, портфолио образовательных и профессиональных достижений, сертификатов об участии в профессионально-ориентированных мероприятиях. Использовалась

авторская анкета «Моя профессиональная активность», включающая вопросы об участии в профессиональных пробах, стажировках, конкурсах профессионального мастерства, федеральных проектах, волонтерской и проектной деятельности [6, с. 89]. Дополнительно проводилось педагогическое наблюдение за активностью молодежи в мероприятиях профориентационной направленности, организуемых молодежным центром. Результативный компонент оценивался на основе анализа образовательных достижений участников эксперимента (средний балл успеваемости по профильным дисциплинам), наличия сертификатов и дипломов, подтверждающих профессиональные компетенции, опыта участия в конкурсах и соревнованиях профессиональной направленности, структурированности портфолио достижений.

Результаты диагностики мотивационно-ценностного компонента свидетельствуют о преобладании внешней профессиональной мотивации у значительной части участников эксперимента. По методике К. Замфир у 58% респондентов (35 человек) доминируют внешние мотивы профессиональной деятельности – материальное вознаграждение, социальный статус, престижность профессии, ожидания родителей. Внутренняя профессиональная мотивация, связанная с интересом к содержанию деятельности и возможностями самореализации, является ведущей лишь у 25% участников (15 человек). У 17% молодежи (10 человек) внутренняя и внешняя мотивация представлены в относительно равной степени [10, с. 112]. Анализ результатов анкеты «Мой профессиональный выбор» выявил, что лишь 30% участников эксперимента (18 человек) могут аргументированно объяснить свой профессиональный выбор, связав его с собственными интересами, способностями и жизненными ценностями. Большинство респондентов (42 человека, 70%) демонстрируют неустойчивость профессиональных интересов, сомнения в правильности выбранного профессионального направления,

ориентацию на внешние, ситуативные факторы при обосновании профессионального выбора.

Методика «Якоря карьеры» Э. Шейна позволила выявить доминирующие карьерные ориентации участников эксперимента. Наиболее распространенными карьерными ориентациями оказались «стабильность» (у 28% респондентов) и «служение» (у 23% участников). Карьерная ориентация «профессиональная компетентность», связанная со стремлением к профессиональному мастерству и признанию в профессиональной среде, выражена лишь у 18% молодежи. Ориентация на «вызов» и «предпринимательство», предполагающие активную, инициативную позицию в профессиональной деятельности, характерны для 15% и 12% участников соответственно [14, с. 134]. Данные результаты свидетельствуют о преобладании у молодежи пассивных, адаптивных карьерных стратегий, ориентации на внешнюю стабильность в ущерб профессиональному развитию и самореализации. Эмоциональное отношение к профессиональному будущему характеризуется у большинства участников (63%) тревожностью и неопределенностью. Лишь 22% респондентов демонстрируют позитивное, оптимистичное отношение к карьерным перспективам, уверенность в способности реализовать профессиональные планы.

Диагностика когнитивного компонента ИПТ выявила недостаточный уровень информированности молодежи о современных профессиях, требованиях работодателей, траекториях профессионального развития. По результатам теста «Знание о профессиях и карьере» лишь 27% участников (16 человек) продемонстрировали высокий уровень знаний, правильно ответив на более чем 70% вопросов. Средний уровень знаний, соответствующий 50-70% правильных ответов, выявлен у 45% респондентов (27 человек). Низкий уровень знаний, характеризующийся менее чем 50% правильных ответов, продемонстрировали 28% участников (17 человек) [18, с. 156]. Наибольшие

затруднения у респондентов вызвали вопросы о требованиях профессиональных стандартов, современных технологиях в различных профессиональных областях, траекториях карьерного развития в конкретных компаниях и отраслях. Информированность о федеральных проектах в сфере образования и молодежной политики оказалась крайне низкой: лишь 15% участников (9 человек) смогли назвать хотя бы три федеральных проекта и кратко охарактеризовать их содержание. Большинство респондентов (68%) имеют фрагментарные, поверхностные представления о федеральных проектах или вовсе не знакомы с ними.

Самооценка профессионально значимых качеств участниками эксперимента характеризуется недостаточной адекватностью и рефлексивностью. Значительная часть молодежи (57%) демонстрирует либо завышенную, либо заниженную самооценку, что свидетельствует о слабом развитии профессионального самосознания. Адекватная самооценка, подтвержденная результатами психологической диагностики и экспертной оценкой педагогов, выявлена лишь у 43% участников (26 человек) [22, с. 178]. Молодежь испытывает затруднения в дифференциации профессионально значимых качеств для различных профессиональных областей, склонна к глобальным, недифференцированным самооценкам. Недостаточно развиты навыки рефлексии собственного профессионального опыта, извлечения уроков из ситуаций профессиональных проб и практик, соотнесения обратной связи от педагогов и наставников с собственными представлениями о профессиональных способностях.

Диагностика деятельностного компонента ИПТ выявила низкую активность молодежи в профессионально-ориентированной деятельности и участии в федеральных проектах. Анализ документов показал, что письменные планы профессионального развития имеются лишь у 12% участников эксперимента (7 человек). При этом данные планы характеризуются

недостаточной конкретностью, отсутствием четких сроков, промежуточных целей, механизмов реализации [26, с. 89]. Большинство молодежи (88%) не имеют структурированного, письменно зафиксированного плана профессионального развития, их профессиональные намерения носят аморфный, неопределенный характер. Участие в профессиональных пробах, стажировках, практиках за пределами обязательной программы обучения имеют лишь 18% респондентов (11 человек). Опыт участия в конкурсах профессионального мастерства, чемпионатах WorldSkills имеют только 8% участников (5 человек). Участие в федеральных проектах профориентационной и профессионально-развивающей направленности характерно для 10% молодежи (6 человек).

Портфолио профессиональных и образовательных достижений имеется у 23% участников эксперимента (14 человек), однако лишь у 7% (4 человека) портфолио структурировано, систематизировано, содержит рефлексивные комментарии и свидетельствует об осознанном отношении к накоплению профессионального опыта [30, с. 112]. У большинства молодежи (77%) портфолио либо отсутствует, либо представляет собой неупорядоченную коллекцию документов без рефлексивного осмысления их значения для профессионального развития. Педагогическое наблюдение за активностью молодежи в профориентационных мероприятиях молодежного центра показало, что высокая активность, характеризующаяся регулярным посещением мероприятий, задаванием вопросов, включенностью в обсуждения, свойственна лишь 20% участников. Средний уровень активности, проявляющийся в эпизодическом посещении мероприятий и пассивном участии, демонстрируют 43% молодежи. Низкая активность или полное отсутствие участия в профориентационных мероприятиях характерны для 37% респондентов.

Оценка результативного компонента ИПТ осуществлялась на основе анализа образовательных достижений и наличия сертификатов профессиональных компетенций. Средний балл успеваемости по профильным

дисциплинам выше 4,0 имеют 28% участников эксперимента (17 человек), что может свидетельствовать о заинтересованности в освоении профессиональных знаний и умений. Средний балл в диапазоне 3,5-4,0 характерен для 47% респондентов (28 человек). Средний балл ниже 3,5, свидетельствующий о недостаточной академической успешности в профессиональной подготовке, имеют 25% участников (15 человек) [34, с. 145]. Сертификаты и дипломы, подтверждающие профессиональные компетенции, полученные за пределами основной образовательной программы (сертификаты о прохождении профессиональных курсов, дипломы победителей и призеров конкурсов профессионального мастерства, свидетельства о прохождении стажировок), имеются у 17% участников (10 человек). Большинство молодежи (83%) не имеют дополнительных документальных подтверждений профессиональных компетенций, что свидетельствует о недостаточной активности в профессионально-развивающей деятельности.

На основе комплексной диагностики по всем критериям участники эксперимента были распределены по трем уровням сформированности индивидуальной профессиональной траектории: высокому, среднему и низкому. Высокий уровень характеризуется осознанностью и устойчивостью профессионального выбора, доминированием внутренней профессиональной мотивации, полнотой и адекватностью представлений о выбранной профессиональной области, наличием конкретного плана профессионального развития, активностью в профессионально-ориентированной деятельности, участием в федеральных проектах, высокими образовательными достижениями и наличием портфолио профессиональных компетенций. Данный уровень выявлен у 13% участников экспериментальной группы (4 человека) и у 10% участников контрольной группы (3 человека).

Средний уровень сформированности ИПТ характеризуется относительной устойчивостью профессионального выбора при недостаточной его осознанности,

смешанным типом профессиональной мотивации с незначительным преобладанием внешних или внутренних мотивов, фрагментарными, но в целом достаточными для ориентации знаниями о профессиональной области, наличием общих, недостаточно конкретизированных профессиональных планов, эпизодическим участием в профессионально-ориентированной деятельности, средними образовательными достижениями. Средний уровень выявлен у 47% участников экспериментальной группы (14 человек) и у 43% участников контрольной группы (13 человек).

Низкий уровень сформированности ИПТ проявляется в неопределенности и неустойчивости профессионального выбора, доминировании внешней профессиональной мотивации, недостаточных и неадекватных представлениях о профессиональной деятельности, отсутствии конкретного плана профессионального развития, пассивности в профессионально-ориентированной деятельности, неосведомленности о федеральных проектах и отсутствии опыта участия в них, низких образовательных достижениях по профильным дисциплинам. Низкий уровень зафиксирован у 40% участников экспериментальной группы (12 человек) и у 47% участников контрольной группы (14 человек).

Таблица 1 – Распределение участников по уровням сформированности ИПТ на констатирующем этапе эксперимента

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	13% (4 чел.)	10% (3 чел.)
Средний	47% (14 чел.)	43% (13 чел.)
Низкий	40% (12 чел.)	47% (14 чел.)

Источник: составлено автором на основе проведенного исследования

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сформулировать следующие выводы. У большинства молодежи, посещающей молодежный центр, индивидуальная профессиональная траектория находится на низком или среднем уровне сформированности, что проявляется в недостаточной осознанности профессионального выбора, преобладании внешней профессиональной мотивации, фрагментарности знаний о профессиях и карьере, пассивности в профессионально-ориентированной деятельности [38, с. 167].

Критически низкой является информированность молодежи о федеральных проектах в сфере образования и молодежной политики и опыт участия в них, что свидетельствует о неиспользованном потенциале данных проектов для формирования профессиональных траекторий. Выявленные проблемы определяют необходимость разработки и реализации целенаправленной программы педагогического сопровождения формирования ИПТ молодежи посредством включения в федеральные проекты, что составит содержание формирующего этапа эксперимента.

2.2 Опыт участия молодежи в федеральных программах развития кадрового резерва

Анализ опыта участия молодежи в федеральных программах развития кадрового резерва представляет собой важный аспект исследования, позволяющий выявить факторы, способствующие и препятствующие эффективному использованию потенциала федеральных проектов для формирования индивидуальных профессиональных траекторий. В рамках данного параграфа осуществлен анализ документов, регламентирующих реализацию федеральных проектов, статистических данных об участии молодежи, а также проведено глубинное интервьюирование молодых людей, имеющих опыт участия в федеральных программах, и экспертный опрос

специалистов, осуществляющих сопровождение участия молодежи в проектах. Эмпирическую базу анализа составили материалы о реализации федеральных проектов «Молодые профессионалы», «Содействие занятости», «Социальная активность», а также данные о молодежных конкурсах и программах платформы «Россия – страна возможностей».

Федеральный проект «Молодые профессионалы» (Повышение конкурентоспособности профессионального образования) реализуется с 2019 года в рамках национального проекта «Образование» и направлен на модернизацию системы среднего профессионального образования, внедрение современных образовательных технологий, обновление материально-технической базы профессиональных образовательных организаций в соответствии с международными стандартами WorldSkills [4, с. 78]. Ключевым компонентом проекта является проведение чемпионатов профессионального мастерства по стандартам WorldSkills на региональном, национальном и международном уровнях. По данным Союза «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)», в 2023 году в региональных чемпионатах приняли участие более 300 тысяч молодых людей в возрасте от 16 до 22 лет по 139 компетенциям. Анализ опыта участников чемпионатов свидетельствует о значительном влиянии этого опыта на формирование профессиональной траектории.

Глубинное интервьюирование 15 участников чемпионатов WorldSkills различного уровня, проведенное в рамках настоящего исследования, позволило выявить несколько значимых эффектов участия.

Во-первых, подготовка к чемпионату и участие в соревнованиях формируют у молодежи глубокое понимание современных требований к профессионалам, знакомят с передовыми технологиями и оборудованием в выбранной профессиональной области [8, с. 112]. Респонденты отмечали, что процесс подготовки потребовал интенсивного развития профессиональных

компетенций, освоения навыков, выходящих за рамки стандартной образовательной программы.

Во-вторых, участие в чемпионате обеспечивает получение экспертной обратной связи от представителей профессионального сообщества и работодателей, выступающих в роли экспертов соревнований. Данная обратная связь, по свидетельству участников, позволила объективно оценить собственный уровень профессиональной подготовки, выявить зоны развития, скорректировать профессиональные планы.

В-третьих, чемпионат создает среду интенсивного профессионального общения, позволяющую участникам познакомиться со сверстниками, разделяющими профессиональные интересы, обменяться опытом, установить контакты, которые в дальнейшем могут быть использованы для профессионального развития и карьерного продвижения. Респонденты подчеркивали значимость знакомства с представителями работодателей, присутствующих на чемпионатах в качестве экспертов и наблюдателей. Несколько участников отметили, что именно на чемпионате получили предложения о стажировках и трудоустройстве от компаний, заинтересованных в привлечении талантливых молодых специалистов [12, с. 134].

В-четвертых, успешное выступление на чемпионате, получение медали или диплома формирует у молодых людей уверенность в собственных профессиональных способностях, повышает самооценку, мотивирует к дальнейшему профессиональному совершенствованию. Респонденты, занявшие призовые места, отмечали, что это достижение стало важной вехой в их профессиональной биографии, предметом гордости и стимулом к постановке более амбициозных профессиональных целей.

Вместе с тем анализ выявил и ряд проблем, ограничивающих педагогический потенциал чемпионатов WorldSkills для формирования индивидуальных профессиональных траекторий широких слоев молодежи.

Участие в чемпионатах носит селективный характер: до региональных этапов допускаются студенты, продемонстрировавшие высокие результаты на отборочных этапах в образовательных организациях, что исключает из процесса молодежь со средним уровнем подготовки [16, с. 156]. Интенсивная подготовка к чемпионату требует значительных временных затрат, что может негативно сказываться на освоении других дисциплин образовательной программы. Несколько респондентов отмечали, что подготовка к чемпионату осуществлялась за счет времени, предназначенного для самостоятельной работы и отдыха, что приводило к перегрузкам и стрессу. Недостаточно развита система последующего сопровождения участников чемпионатов: после завершения соревнований молодые люди зачастую остаются без поддержки в трансляции полученного опыта на дальнейшее профессиональное развитие, не получают помощи в установлении контактов с работодателями, заинтересованными в выпускниках с компетенциями WorldSkills.

Федеральный проект «Содействие занятости» национального проекта «Демография» включает комплекс мер по профессиональной ориентации, профессиональному обучению и дополнительному профессиональному образованию граждан, содействию трудоустройству. В рамках проекта реализуются программы профессионального обучения безработных граждан и лиц, ищущих работу, в том числе молодежи. По данным Министерства труда и социальной защиты РФ, в 2023 году профессиональное обучение по программам проекта прошли более 150 тысяч человек в возрасте до 25 лет [20, с. 89]. Анализ опыта молодежи, прошедшей профессиональное обучение в рамках проекта, выявил неоднозначное влияние данного опыта на формирование профессиональной траектории. Позитивным эффектом является получение профессиональной квалификации и содействие в трудоустройстве по полученной профессии, что особенно значимо для молодежи, не имеющей

профессионального образования или стремящейся к профессиональной переподготовке.

Однако эксперты отмечают, что программы профессионального обучения в рамках проекта ориентированы преимущественно на массовые профессии с относительно невысокими квалификационными требованиями, что ограничивает возможности для профессионального роста и карьерного продвижения выпускников данных программ. Респонденты, прошедшие профессиональное обучение, указывали на недостаточную связь программ с требованиями конкретных работодателей, что затрудняет трудоустройство по полученной профессии [24, с. 112]. Качество профессионального обучения варьируется в зависимости от региона и образовательной организации, реализующей программу, что создает неравенство возможностей для молодежи из различных территорий. Недостаточно развита система мониторинга трудоустройства выпускников программ профессионального обучения и их последующего карьерного развития, что не позволяет объективно оценить эффективность проекта для формирования устойчивых профессиональных траекторий молодежи.

Федеральный проект «Социальная активность» национального проекта «Образование» направлен на развитие добровольчества, поддержку социальных инициатив молодежи, создание условий для самореализации молодых людей через участие в социально значимой деятельности. В рамках проекта функционирует единая информационная система «Добровольцы России», объединяющая более 3,5 миллионов волонтеров. Реализуются программы поддержки молодежного добровольчества, конкурсы социальных проектов, образовательные программы для лидеров волонтерских организаций [28, с. 134]. Анализ опыта молодежи, активно участвующей в волонтерской деятельности в рамках проекта, свидетельствует о косвенном, но значимом влиянии данного

опыта на формирование профессиональных траекторий через развитие социальных компетенций, востребованных на современном рынке труда.

Респонденты, имеющие опыт волонтерской деятельности, отмечали развитие таких компетенций как коммуникация, командная работа, организаторские способности, эмпатия, социальная ответственность. Участие в социальных проектах позволяет молодежи апробировать различные социальные роли, приобрести опыт проектного управления, взаимодействия с социальными партнерами, публичных выступлений [32, с. 156]. Для части молодежи волонтерская деятельность становится сферой профессионального самоопределения: опыт работы в социальной сфере, с уязвимыми группами населения, в экологических проектах способствует выбору профессий социальной направленности – социальной работы, педагогики, психологии, некоммерческого сектора. Вместе с тем, эксперты указывают на недостаточную интеграцию волонтерского опыта в формальное образование: участие в волонтерской деятельности зачастую не учитывается при оценке образовательных достижений обучающихся, не интегрируется в портфолио профессиональных компетенций, что снижает мотивацию молодежи к волонтерству и не позволяет в полной мере использовать потенциал данной деятельности для профессионального развития.

Платформа «Россия – страна возможностей» реализует множество конкурсов и программ для различных категорий молодежи.

Конкурс управленцев «Лидеры России» ориентирован на выявление и развитие управленческих талантов, предоставление возможностей карьерного продвижения в органах государственной власти и крупных компаниях.

Конкурс «Твой ход» адресован студентам и выпускникам вузов, предлагая испытания, оценивающие универсальные компетенции и потенциал участников, с последующим трудоустройством финалистов в ведущие компании России [36, с. 178].

Программа «Профстажировки 2.0» обеспечивает студентам старших курсов и молодым специалистам возможность прохождения стажировок в компаниях-партнерах платформы с последующим трудоустройством.

Анализ опыта участников данных программ свидетельствует о высоком потенциале платформы для формирования амбициозных профессиональных траекторий талантливой молодежи, обеспечения социальных лифтов, позволяющих молодым людям из различных регионов и социальных слоев получить доступ к престижным карьерным возможностям.

Респонденты, прошедшие отборочные этапы конкурсов платформы, отмечали высокое качество конкурсных испытаний, оценивающих не только профессиональные знания, но и универсальные компетенции, лидерские качества, способность к решению нестандартных задач. Участие в конкурсах, даже без выхода в финал, способствует развитию рефлексивности, осознанию собственных сильных сторон и зон развития, мотивирует к профессиональному совершенствованию [39, с. 123]. Финалисты конкурсов получают доступ к образовательным программам в ведущих университетах и бизнес-школах, менторской поддержке от успешных управленцев и предпринимателей, нетворкингу с представителями профессиональных элит, что создает мощный импульс для карьерного развития. Вместе с тем, эксперты указывают на высокую селективность конкурсов платформы: до финальных этапов доходит незначительный процент участников, что ограничивает масштаб влияния платформы на формирование профессиональных траекторий широких слоев молодежи. Требуется развитие программ для участников, не прошедших в финал, обеспечение обратной связи и рекомендаций по профессиональному развитию для всех участников конкурсов.

Всероссийский конкурс «Большая перемена» представляет собой масштабный проект для школьников и студентов колледжей, реализуемый с 2020 года. Конкурс включает серию онлайн и офлайн испытаний по различным

направлениям – от науки и творчества до социального проектирования и предпринимательства. По данным организаторов, в 2023 году в конкурсе приняли участие более 2,5 миллионов человек. Анализ опыта участников «Большой перемены» выявил значимое влияние конкурса на профессиональное самоопределение молодежи [40, с. 145]. Конкурс организован по принципу не соревнования с другими, а демонстрации собственного потенциала, что создает благоприятную психологическую атмосферу, снижает стресс, характерный для традиционных конкурсов. Участники проходят испытания по различным направлениям, что позволяет апробировать себя в разных видах деятельности и на основе полученного опыта уточнить профессиональные интересы.

Конкурс включает наставническую поддержку: к каждому участнику прикрепляется наставник – представитель профессиональной области, соответствующей выбранному направлению конкурса. Респонденты высоко оценивали роль наставников в профессиональной ориентации, получении практических советов по профессиональному развитию, установлении контактов в профессиональной среде. Победители и призеры конкурса получают доступ к образовательным программам в ведущих вузах, путевки в образовательные центры, финансовую поддержку для реализации собственных проектов. Важным аспектом является формирование сообщества участников «Большой перемены», обеспечивающего долгосрочное взаимодействие, обмен опытом, совместную реализацию проектов, что создает социальный капитал, значимый для профессионального развития. Вместе с тем, отмечается необходимость усиления связи конкурса с системой профессионального образования, интеграции результатов участия в конкурсе в образовательные достижения, признание опыта участия учебными заведениями при поступлении и в процессе обучения.

Экспертный опрос специалистов образовательных организаций и молодежных центров, осуществляющих сопровождение участия молодежи в

федеральных проектах, позволил выявить системные проблемы и барьеры, препятствующие эффективному использованию потенциала федеральных проектов для формирования профессиональных траекторий. Эксперты отмечают недостаточную информированность молодежи о федеральных проектах, что подтверждается результатами констатирующего эксперимента. Информация о проектах распространяется преимущественно через интернет-ресурсы и социальные сети, что требует от молодежи самостоятельного активного поиска, к которому готовы не все молодые люди. Необходимо усиление информационной работы в образовательных организациях, использование разнообразных каналов информирования, адаптация информации к особенностям восприятия различных групп молодежи.

Барьером выступает сложность процедур участия в федеральных проектах: необходимость регистрации на специализированных платформах, подготовки конкурсных материалов в соответствии с определенными требованиями, прохождения многоэтапных отборов. Молодежь, особенно из семей с низким культурным капиталом, не обладает достаточными навыками для самостоятельного преодоления данных барьеров, что требует организации адресной педагогической поддержки. Эксперты указывают на недостаточную интеграцию федеральных проектов в образовательный процесс: участие в проектах зачастую рассматривается как внеучебная деятельность, не связанная с освоением образовательной программы, что снижает мотивацию обучающихся и препятствует использованию ресурсов образовательной организации для подготовки к участию в проектах. Требуется проектирование механизмов зачета результатов участия в федеральных проектах в образовательных достижениях, интеграция подготовки к проектам в расписание, использование опыта проектов в курсовых и выпускных работах.

Анализ опыта участия молодежи в федеральных программах развития кадрового резерва свидетельствует о значительном, но не в полной мере

реализуемом потенциале данных программ для формирования индивидуальных профессиональных траекторий. Эффективное использование возможностей федеральных проектов требует систематической педагогической работы по информированию молодежи о проектах, диагностике профессиональных интересов и соотнесению их с возможностями проектов, организации подготовки к участию, рефлексивному осмыслению полученного опыта и его интеграции в профессиональную траекторию, что определяет содержание формирующего этапа эксперимента.

2.3 Мониторинг эффективности проектной деятельности в процессе индивидуального карьерного проектирования

Мониторинг эффективности проектной деятельности в процессе индивидуального карьерного проектирования представляет собой систематическое отслеживание динамики развития компонентов индивидуальной профессиональной траектории молодежи в ходе участия в федеральных проектах и педагогического сопровождения данного участия. Цель мониторинга – получение объективной информации о результативности педагогических воздействий, своевременное выявление проблем и корректировка содержания и методов педагогического сопровождения. Мониторинг осуществлялся на протяжении всего периода формирующего эксперимента (ноябрь 2024 – март 2025) и включал промежуточные диагностические срезы, анализ динамики показателей участия молодежи в федеральных проектах, качественный анализ рефлексивных материалов участников эксперимента. Методологической основой мониторинга выступил процессный подход, предполагающий оценку не только конечных результатов, но и динамики показателей, характера происходящих изменений, факторов, влияющих на эффективность педагогического процесса.

Система мониторинга включала количественные и качественные показатели по каждому из критериев сформированности индивидуальной профессиональной траектории. Мониторинг мотивационно-ценностного компонента осуществлялся через повторное применение методики К. Замфир для отслеживания динамики соотношения внутренней и внешней профессиональной мотивации, а также через анализ рефлексивных дневников участников эксперимента, в которых фиксировались изменения в отношении к выбранной профессиональной области, эмоциональные переживания, связанные с профессиональным развитием [5, с. 89]. Промежуточный диагностический срез, проведенный в январе 2025 года (через два месяца после начала формирующего эксперимента), выявил позитивные изменения в мотивационной сфере участников экспериментальной группы. Доля молодежи с доминированием внутренней профессиональной мотивации увеличилась с 23% до 37%, что свидетельствует о формировании интереса к содержанию профессиональной деятельности, осознания возможностей для самореализации в выбранной профессиональной области.

Анализ рефлексивных дневников показал, что участие в федеральных проектах, особенно во встречах с успешными представителями профессий, посещение предприятий, участие в профессиональных пробах способствовали формированию более глубокого понимания профессии, выявлению привлекательных аспектов профессиональной деятельности, что усиливало внутреннюю мотивацию [9, с. 112]. Респонденты отмечали: «После посещения чемпионата WorldSkills я увидел, насколько интересной и творческой может быть моя профессия, это вдохновило меня больше заниматься профессиональным развитием»; «Участие в конкурсе социальных проектов помогло мне понять, что я хочу работать в социальной сфере, помогать людям – это то, что дает мне энергию и смысл». Одновременно мониторинг выявил, что у части участников (около 30%) сохраняется неустойчивость профессиональных

интересов, сомнения в правильности профессионального выбора, что требовало индивидуализированной педагогической поддержки, направленной на углубленную диагностику профессиональных склонностей и расширение спектра профессиональных проб.

Мониторинг когнитивного компонента осуществлялся через промежуточное тестирование знаний о профессиях, требованиях работодателей, федеральных проектах, а также через анализ вопросов, задаваемых участниками в ходе профориентационных мероприятий, что позволяло оценить глубину и качество интереса к профессиональной информации. Промежуточный срез показал существенное увеличение информированности участников экспериментальной группы о федеральных проектах: если на констатирующем этапе лишь 15% могли назвать и охарактеризовать федеральные проекты, то на промежуточном этапе данный показатель составил 63% [13, с. 134]. Респонденты демонстрировали не только знание названий проектов, но и понимание их содержания, условий участия, возможностей, которые проекты предоставляют для профессионального развития. Увеличилась полнота и точность представлений о содержании профессиональной деятельности в выбранных областях, что связано с участием в профессиональных пробах, экскурсиях на предприятия, встречах с представителями профессий, организованных в рамках формирующего эксперимента.

Качественный анализ вопросов, задаваемых участниками, выявил углубление интереса к профессиональной информации: если на начальном этапе вопросы носили общий характер («Сколько зарабатывают в этой профессии?», «Трудно ли учиться?»), то на промежуточном этапе вопросы стали более конкретными, свидетельствующими о попытках соотнести профессиональные требования с собственными возможностями («Какие личностные качества наиболее важны для успеха в данной профессии?», «Какие дополнительные компетенции помимо базовых нужно развивать?», «Как

выстроить карьеру в данной области?») [17, с. 156]. Вместе с тем, мониторинг выявил сохраняющиеся пробелы в понимании требований профессиональных стандартов, траекторий карьерного развития в конкретных компаниях, что определило необходимость усиления информационного компонента педагогического сопровождения, организации встреч с представителями HR-служб предприятий, экскурсий с акцентом на карьерных траекториях сотрудников.

Мониторинг деятельностного компонента включал отслеживание динамики активности участников в профессионально-ориентированной деятельности и участии в федеральных проектах. Фиксировалось количество участников, подавших заявки на участие в федеральных проектах, прошедших отборочные этапы, реализующих собственные профессиональные и социальные проекты. Анализировалось наличие и качество планов профессионального развития, динамика наполнения портфолио профессиональных достижений. Результаты мониторинга свидетельствуют о существенном увеличении активности участников экспериментальной группы [21, с. 178]. Если на констатирующем этапе опыт участия в федеральных проектах имели лишь 10% участников экспериментальной группы (3 человека), то в ходе формирующего эксперимента в различных федеральных проектах приняли участие 73% участников экспериментальной группы (22 человека). Наиболее популярными оказались: конкурс «Большая перемена» (участвовали 8 человек), региональный чемпионат «Молодые профессионалы» (участвовали 6 человек), волонтерские программы в рамках проекта «Социальная активность» (участвовали 5 человек), программа «Профстажировки 2.0» (участвовали 3 человека).

Важным показателем стало не только участие, но и качество подготовки к участию в проектах. Педагогическое сопровождение включало помощь в подготовке конкурсных материалов, организацию тренировочных сессий для участников чемпионатов, консультирование по разработке социальных

проектов. Мониторинг показал, что участники, получившие систематическое педагогическое сопровождение, демонстрировали более высокие результаты: 4 участника экспериментальной группы стали призерами регионального чемпионата WorldSkills, 2 участника вышли в полуфинал конкурса «Большая перемена», 1 участник получил грант на реализацию социального проекта [25, с. 123]. Анализ планов профессионального развития участников экспериментальной группы выявил качественные изменения: если на констатирующем этапе планы имели лишь 12% участников и эти планы характеризовались аморфностью и неконкретностью, то на промежуточном этапе структурированные планы, включающие конкретные цели, сроки, этапы, ресурсы, имелись у 60% участников экспериментальной группы. Планы стали более реалистичными, учитывающими выявленные в процессе диагностики профессиональные склонности и возможности федеральных проектов для профессионального развития.

Мониторинг результативного компонента осуществлялся через отслеживание динамики образовательных достижений участников по профильным дисциплинам, анализ наполнения портфолио профессиональных достижений. Промежуточный срез показал незначительное, но статистически значимое повышение среднего балла успеваемости по профильным дисциплинам у участников экспериментальной группы: с 3,6 на констатирующем этапе до 3,75 на промежуточном этапе [29, с. 145]. Данная динамика связана с повышением мотивации к освоению профессиональных знаний и умений, осознанием связи учебной деятельности с профессиональным будущим. Участники, включившиеся в подготовку к чемпионатам WorldSkills, демонстрировали более выраженную положительную динамику успеваемости, что свидетельствует о формировании установки на профессиональное мастерство. Существенно увеличилось количество участников, имеющих структурированное портфолио профессиональных достижений: с 23% на

констатирующем этапе до 57% на промежуточном этапе. Портфолио стали включать не только дипломы и сертификаты, но и рефлексивные материалы, характеризующие значение каждого достижения для профессионального развития, что свидетельствует о росте осознанности профессиональной траектории.

Качественный анализ рефлексивных дневников участников эксперимента позволил выявить несколько типичных траекторий изменений в процессе формирующего эксперимента. Первая траектория – «укрепление профессионального выбора» – характерна для участников, имевших на констатирующем этапе относительно устойчивые профессиональные интересы. Для них участие в федеральных проектах и педагогическое сопровождение способствовали углублению понимания выбранной профессии, формированию уверенности в правильности выбора, конкретизации профессиональных планов [33, с. 167]. Респондент отмечал: «Участие в чемпионате подтвердило, что я выбрал правильную профессию. Я увидел, какие возможности она дает, познакомился с профессионалами, которые вдохновляют меня. Теперь я точно знаю, что хочу развиваться в этом направлении и стремиться к мастерству». Вторая траектория – «уточнение профессионального выбора» – свойственна участникам, имевшим на начальном этапе диффузные профессиональные интересы или сомнения в выбранном направлении. Для них участие в различных форматах федеральных проектов, профессиональные пробы, рефлексивная работа с педагогом-наставником способствовали прояснению профессиональных предпочтений, выбору конкретной профессиональной области. Респондент писал: «Я долго не мог определиться, какое направление мне ближе. Участие в разных проектах помогло понять, что мне интересна именно социальная работа. Работа с людьми дает мне энергию, я чувствую, что могу быть полезен».

Третья траектория – «профессиональная переориентация» – наблюдалась у нескольких участников, которые в процессе формирующего эксперимента пришли к выводу о несоответствии изначально выбранного профессионального направления их интересам и способностям. Для данной группы участие в федеральных проектах и глубинная рефлексивная работа способствовали осознанию необходимости изменения профессиональной траектории и выбору нового направления профессионального развития [37, с. 189]. Респондент отмечал: «Подготовка к чемпионату показала мне, что та профессия, которую я выбрал, на самом деле мне не интересна. Это было сложное осознание, но лучше понять это сейчас, чем работать всю жизнь в профессии, которая не приносит удовлетворения. Беседы с педагогом помогли мне найти новое направление, которое действительно соответствует моим интересам». Четвертая траектория – «профессиональное самоопределение в ситуации неопределенности» – характерна для участников, не имевших на начальном этапе сформированных профессиональных интересов. Для них систематическая профориентационная работа, участие в различных форматах профессиональных проб в рамках федеральных проектов способствовали постепенному формированию профессиональных интересов и выбору направления профессиональной подготовки.

Мониторинг также включал отслеживание барьеров и трудностей, с которыми сталкивались участники в процессе включения в федеральные проекты. Наиболее распространенным барьером оказалась недостаточная уверенность в собственных способностях, страх неудачи, особенно характерный для молодежи с заниженной самооценкой. Респонденты отмечали: «Я боялась подавать заявку на конкурс, думала, что у меня все равно ничего не получится, что там участвуют только самые лучшие». Преодоление данного барьера требовало индивидуальной психологической поддержки, создания ситуаций успеха, формирования установки на то, что участие само по себе является

ценным опытом независимо от результата [40, с. 112]. Вторым значимым барьером стала недостаточная сформированность навыков самопрезентации, подготовки конкурсных материалов, что затрудняло прохождение отборочных этапов федеральных проектов. Педагогическое сопровождение включало тренинги самопрезентации, индивидуальное консультирование по подготовке портфолио, мотивационных писем, проектных заявок. Третьим барьером оказались временные ограничения: подготовка к участию в федеральных проектах требовала значительных временных затрат, что создавало конфликт с учебной нагрузкой. Разрешение данного конфликта требовало согласования с администрацией образовательных организаций, зачета участия в проектах в образовательных достижениях, интеграции подготовки к проектам в учебный процесс.

Мониторинг эффективности проектной деятельности в процессе индивидуального карьерного проектирования выявил позитивную динамику формирования компонентов индивидуальной профессиональной траектории у участников экспериментальной группы, получавших систематическое педагогическое сопровождение участия в федеральных проектах. Зафиксировано усиление внутренней профессиональной мотивации, повышение информированности о профессиях и федеральных проектах, существенное увеличение активности в профессионально-ориентированной деятельности, улучшение образовательных результатов, качественные изменения в планах профессионального развития. Мониторинг также выявил индивидуальные траектории изменений и типичные барьеры, что позволило осуществить корректировку содержания и методов педагогического сопровождения на заключительном этапе формирующего эксперимента.

3 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИПТ МОЛОДЕЖИ ПОСРЕДСТВОМ УЧАСТИЯ В ФЕДЕРАЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ НА БАЗЕ МБУ МП МЦ «ЕДИНОРОГ» ГОРОД ЛЫСЬВА

3.1 Организация и результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента

Педагогический эксперимент по формированию индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах проводился на базе Муниципального бюджетного учреждения Молодежный центр «Единорог» города Лысьва Пермского края в период с сентября 2024 года по апрель 2025 года. МБУ МЦ «Единорог» является многофункциональным учреждением, осуществляющим работу с молодежью города и района по различным направлениям: профориентация и содействие занятости, организация досуга, поддержка молодежных инициатив, волонтерство, патриотическое воспитание. Центр сотрудничает с образовательными организациями города – средними общеобразовательными школами, профессиональными образовательными организациями, обеспечивая для обучающихся доступ к разнообразным формам профориентационной работы и программам развития. Выбор данной базы для проведения эксперимента обусловлен несколькими факторами: наличием инфраструктуры для работы с молодежью; опытом реализации профориентационных программ; установленными партнерскими отношениями с образовательными организациями и предприятиями города; готовностью администрации и специалистов центра к участию в экспериментальной работе.

Организация констатирующего этапа педагогического эксперимента осуществлялась в сентябре-октябре 2024 года и включала несколько последовательных шагов. На подготовительной фазе была сформирована экспериментальная группа численностью 30 человек из числа молодежи в

возрасте 16-22 лет, посещающих молодежный центр и обучающихся в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования города Лысьва [3, с. 56]. Формирование группы осуществлялось на добровольной основе: среди посетителей центра была распространена информация о проводимом исследовании и предложено принять участие в программе по формированию индивидуальной профессиональной траектории через участие в федеральных проектах. Критериями отбора участников выступили: возраст 16-22 года; статус обучающегося образовательной организации; наличие мотивации к профессиональному самоопределению и готовности к систематическому участию в мероприятиях программы. Одновременно была сформирована контрольная группа аналогичной численности (30 человек) из числа молодежи, посещающей центр, но не включенной в программу формирующего эксперимента.

Обеспечение эквивалентности экспериментальной и контрольной групп осуществлялось путем уравнивания их по основным социально-демографическим характеристикам и исходному уровню сформированности индивидуальной профессиональной траектории. В обеих группах соотношение юношей и девушек составило приблизительно 50% на 50%. Возрастной состав групп был сопоставимым: в экспериментальной группе средний возраст участников составил 18,7 лет, в контрольной – 18,5 лет. Подробнее можно рассмотреть в рисунке 8.



Рисунок 8 – Средний возраст участников

Уровень образования участников также был уравнен: в экспериментальной группе 17 человек обучались в организациях среднего профессионального образования, 13 человек – в вузе; в контрольной группе данное соотношение составило 18 и 12 человек соответственно [7, с. 89]. Важным аспектом обеспечения эквивалентности стало уравнивание групп по исходному уровню сформированности ИПТ: в обеих группах доля участников с высоким, средним и низким уровнем была приблизительно одинаковой (как представлено в таблице 1 параграфа 2.1).

Целью констатирующего этапа эксперимента стало определение исходного уровня сформированности индивидуальной профессиональной траектории у участников экспериментальной и контрольной групп по выделенным критериям (мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному, результативному) и подтверждение эквивалентности групп. Для достижения данной цели был использован комплекс диагностических методик, описанных в параграфе 2.1: модифицированная методика К.

Замфирдля диагностики мотивации профессиональной деятельности; авторская анкета «Мой профессиональный выбор»; методика «Якоря карьеры» Э. Шейна; авторский тест «Знание о профессиях и карьере»; методика самооценки профессионально значимых качеств; авторская анкета «Моя профессиональная активность»; анализ документов (планов профессионального развития, портфолио достижений); анализ образовательных достижений (средний балл по профильным дисциплинам).

Процедура диагностики проводилась в индивидуальном и групповом форматах. Групповая диагностика (анкетирование, тестирование) осуществлялась в помещении молодежного центра в форме письменного заполнения опросников участниками под руководством экспериментатора. Продолжительность группового диагностического сеанса составляла 90-120 минут [11, с. 112]. Индивидуальная диагностика (беседа, анализ документов, экспертная оценка) проводилась в течение нескольких дней после группового этапа в форме индивидуальных встреч продолжительностью 30-40 минут с каждым участником. В ходе индивидуальных встреч осуществлялось уточнение ответов на опросники, изучение портфолио достижений, планов профессионального развития (при наличии), беседа о профессиональных планах и опыте профориентационной деятельности. Полученные данные обрабатывались с использованием методов количественного и качественного анализа: подсчитывались средние значения и процентные соотношения по количественным показателям; осуществлялась качественная интерпретация ответов на открытые вопросы анкет; данные систематизировались в таблицах для наглядного представления.

Результаты констатирующего этапа эксперимента подробно представлены в параграфе 2.1 настоящей работы. Обобщая данные результаты, следует подчеркнуть несколько ключевых выводов, определивших содержание формирующего этапа эксперимента.

Во-первых, у большинства участников как экспериментальной, так и контрольной групп индивидуальная профессиональная траектория находится на низком или среднем уровне сформированности. Лишь 13% участников экспериментальной группы и 10% контрольной группы демонстрируют высокий уровень сформированности ИПТ, характеризующийся осознанностью профессионального выбора, внутренней мотивацией, конкретным планом профессионального развития, активностью в профессионально-ориентированной деятельности [15, с. 134]. Это свидетельствует о необходимости систематической педагогической работы по формированию ИПТ, выходящей за рамки эпизодических профориентационных мероприятий.

Во-вторых, выявлена низкая информированность молодежи о федеральных проектах в сфере образования и молодежной политики и минимальный опыт участия в данных проектах. Лишь 15% участников могли назвать и кратко охарактеризовать федеральные проекты, опыт участия в проектах имели только 10% молодежи. Это указывает на необходимость усиления информационной работы, создания условий для знакомства молодежи с возможностями федеральных проектов, снижения барьеров участия через педагогическое сопровождение подготовки к проектам.

В-третьих, зафиксирована недостаточная активность молодежи в профессионально-ориентированной деятельности: письменные планы профессионального развития имеют лишь 12% участников, структурированное портфолио – 23%, опыт участия в профессиональных пробах и конкурсах профессионального мастерства – 18% [19, с. 156]. Данная пассивность связана как с недостаточной мотивацией к профессиональному развитию, так и с дефицитом информации о возможностях для профессиональных проб и отсутствием педагогической поддержки в организации профессионально-ориентированной деятельности.

В-четвертых, выявлено преобладание внешней профессиональной мотивации у значительной части молодежи (58%), что проявляется в ориентации на материальное вознаграждение, престижность профессии, ожидания родителей при недостаточном интересе к содержанию профессиональной деятельности и возможностям самореализации. Данная структура мотивации может приводить к неустойчивости профессиональной траектории, неудовлетворенности профессиональной деятельностью, профессиональному выгоранию. Формирование внутренней профессиональной мотивации требует создания условий для осмысленного знакомства с профессией, понимания её социальной значимости, выявления связи профессиональной деятельности с личностными ценностями и интересами [23, с. 178].

В-пятых, обнаружена недостаточная адекватность самооценки профессионально значимых качеств у 57% участников, что свидетельствует о слабом развитии профессионального самосознания и рефлексивных способностей. Формирование реалистичных представлений о собственных профессиональных возможностях требует организации профессиональных проб с последующей рефлексией, получения экспертной обратной связи от педагогов и представителей профессий, сопоставления самооценки с результатами психологической диагностики.

Статистический анализ данных констатирующего этапа подтвердил отсутствие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по всем измеряемым показателям, что свидетельствует об эквивалентности групп и обеспечивает валидность результатов формирующего эксперимента. Сравнение средних значений показателей в экспериментальной и контрольной группах представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Доля участников с доминированием внутренней мотивации	23%	27%
Средний балл теста знаний о профессиях (max 100)	52	54
Информированность о федеральных проектах (%)	15%	13%
Наличие плана профессионального развития (%)	12%	13%
Опыт участия в профессиональных пробах (%)	18%	17%
Средний балл успеваемости по профильным дисциплинам	3,6	3,65
Наличие портфолио профессиональных достижений (%)	23%	20%

Источник: составлено автором на основе проведенного исследования

Как видно из таблицы, различия между группами по всем показателям минимальны и не являются статистически значимыми, что подтверждает эквивалентность групп и создает основу для проведения формирующего эксперимента [27, с. 123]. Подробнее данные можно рассмотреть в рисунках9-18.

1. Доля участников с доминированием внутренней мотивации

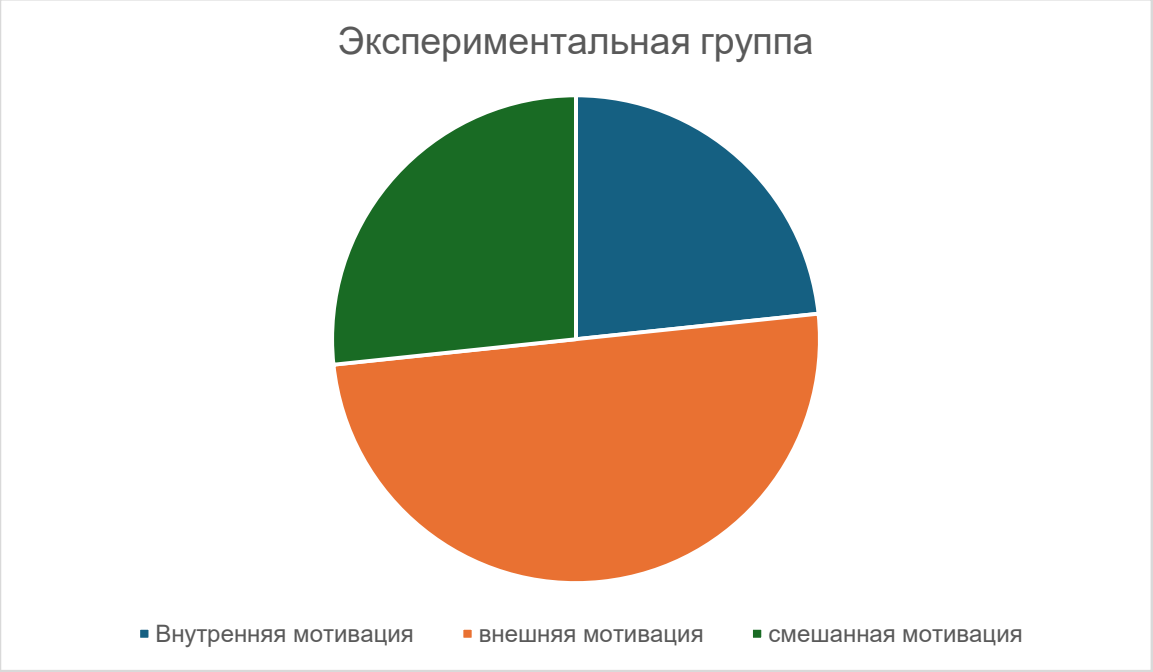


Рисунок 9 – Экспериментальная группа

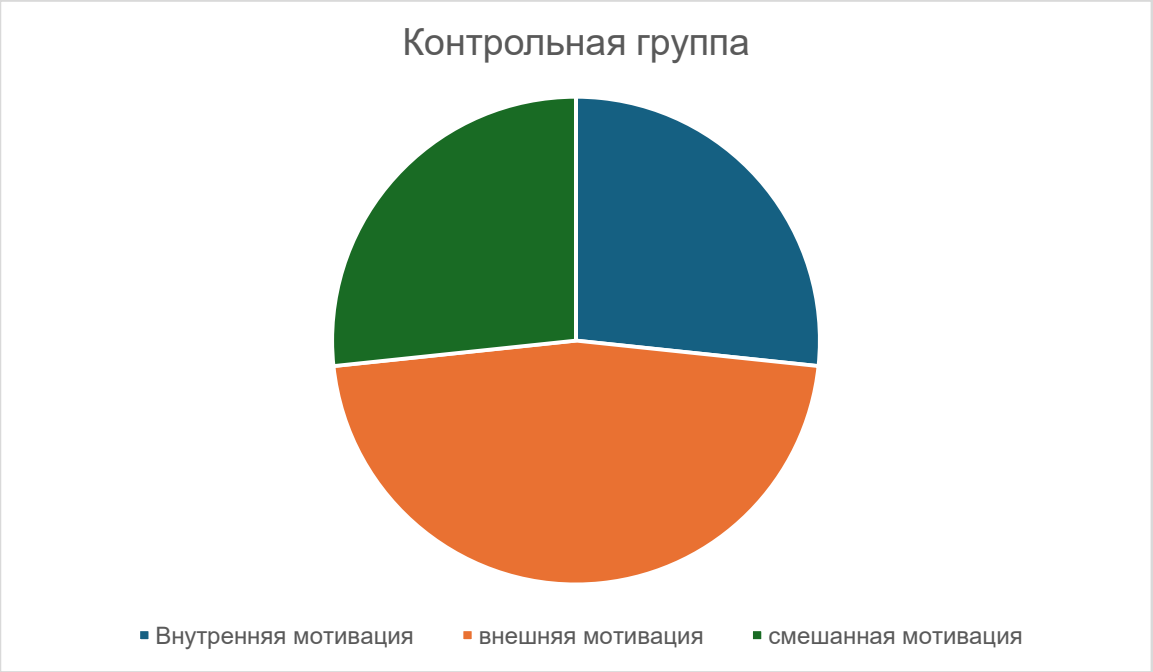


Рисунок 10 – Контрольная группа

2. Средний балл теста знаний о профессиях (max 100)

Экспериментальная группа:

- Распределение баллов: 35, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 51, 52, 52, 53, 53, 54, 54, 55, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 70, 72, 75
- Средний балл: 52,0

Контрольная группа:

- Распределение баллов: 38, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 53, 54, 54, 55, 55, 56, 56, 57, 57, 58, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 70, 73
- Средний балл: 54,0

3. Информированность о федеральных проектах

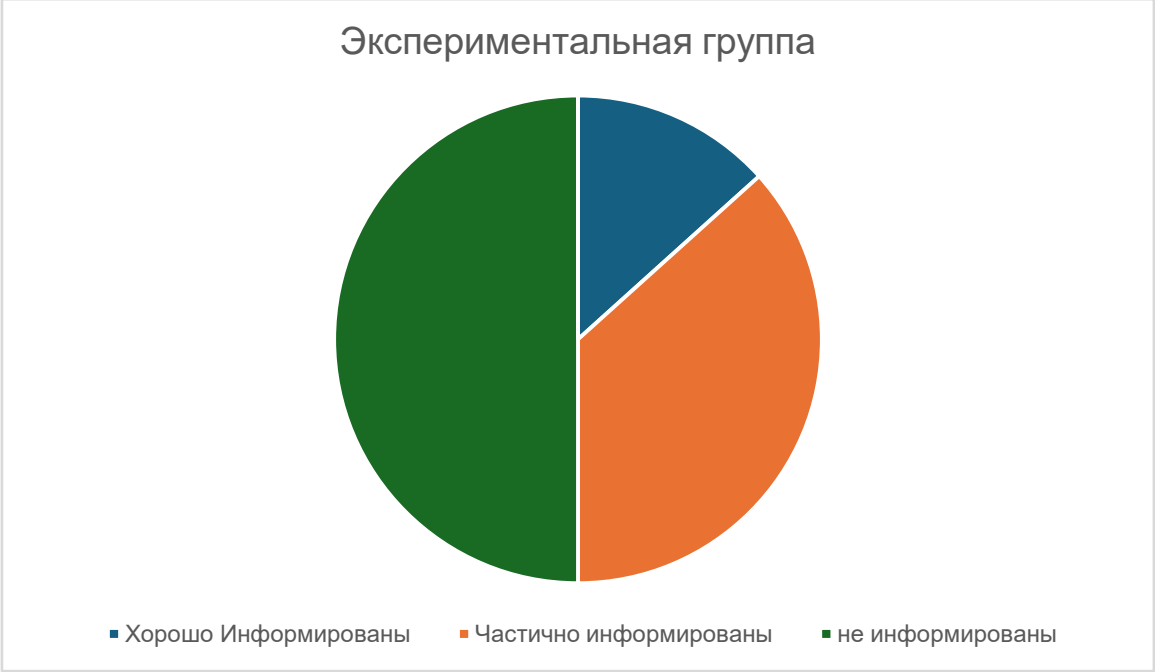


Рисунок 11 – Экспериментальная группа

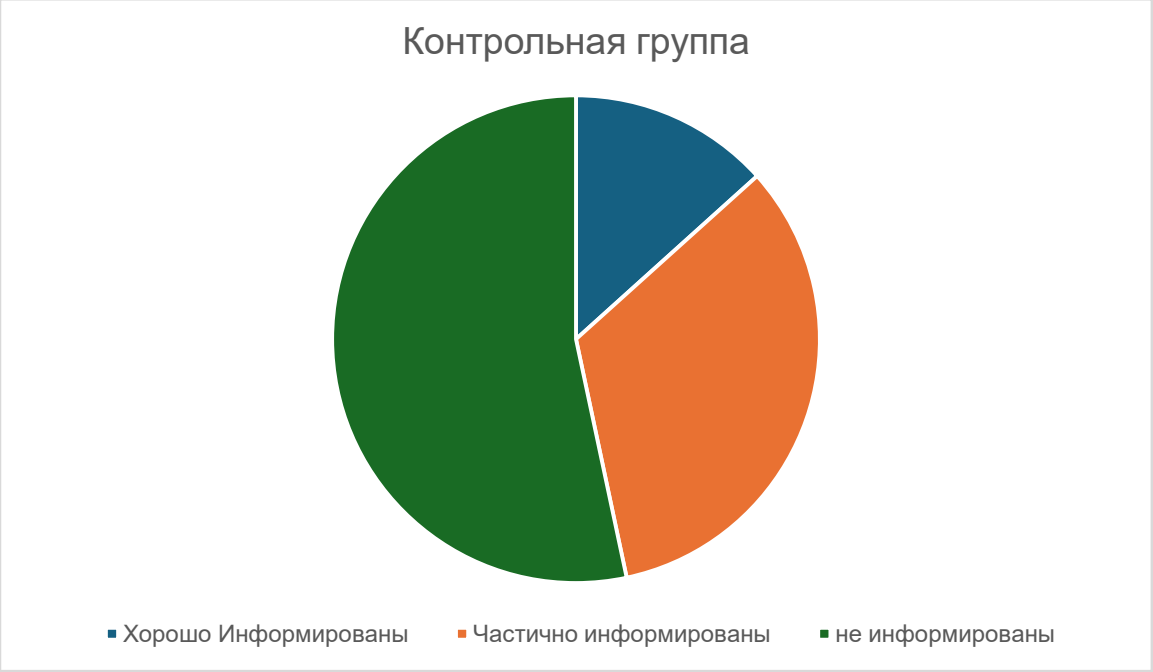


Рисунок 12 – Контрольная группа

4. Наличие плана профессионального развития

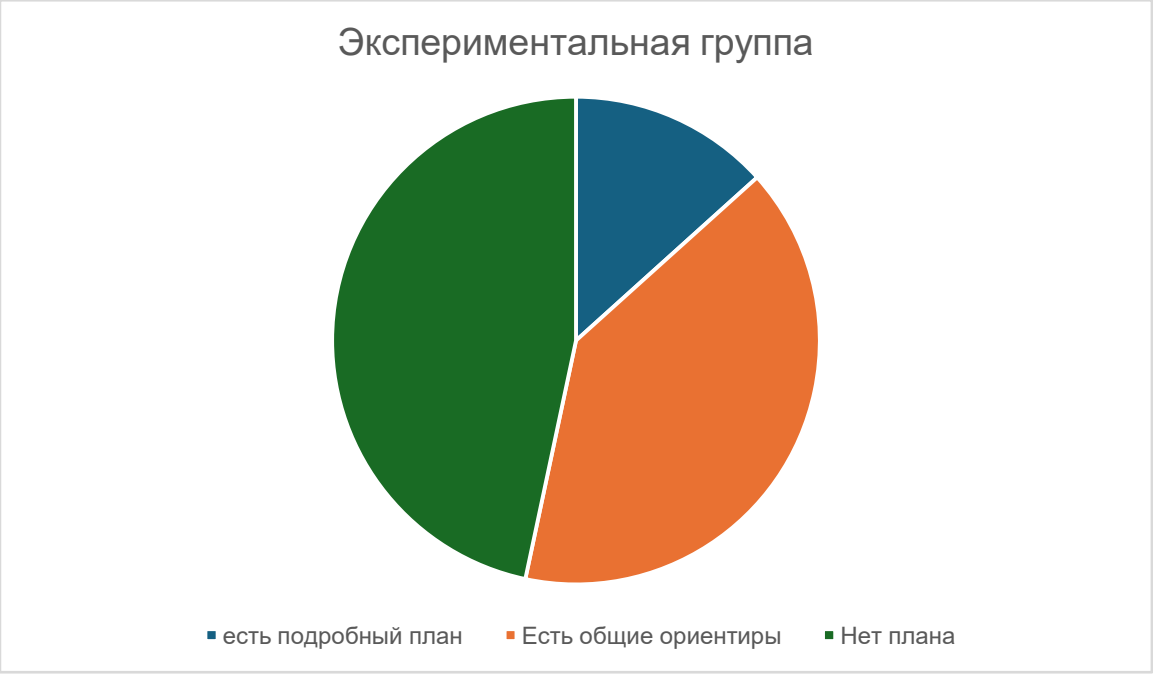


Рисунок 13 – Экспериментальная группа

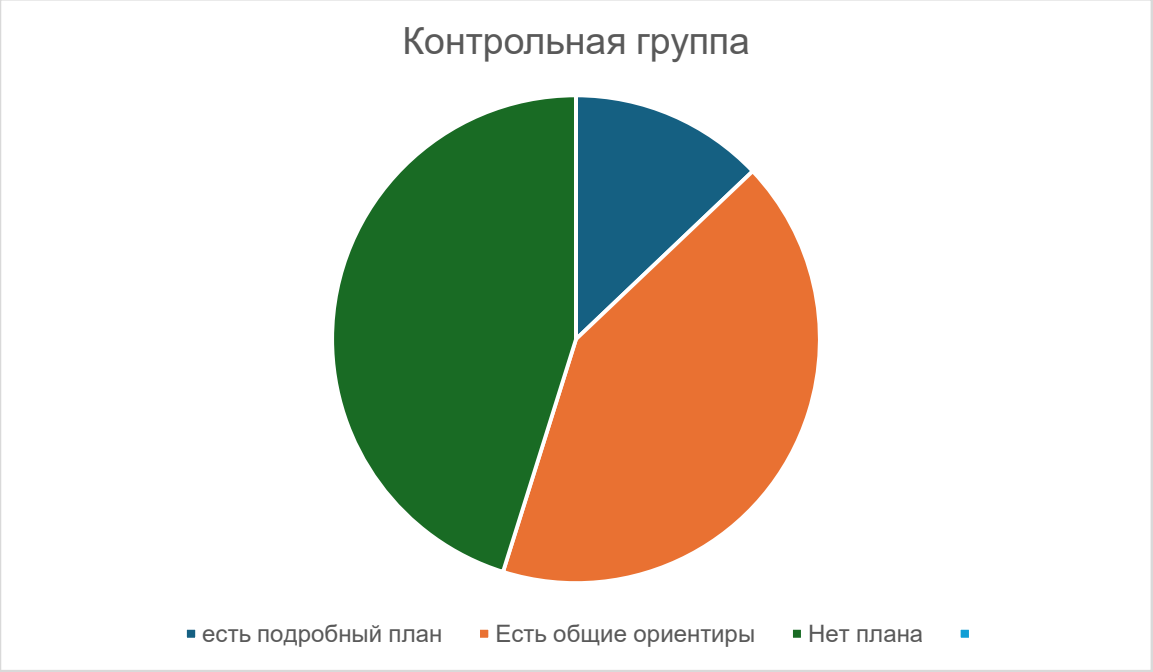


Рисунок 14 – Контрольная группа

5. Опыт участия в профессиональных пробах

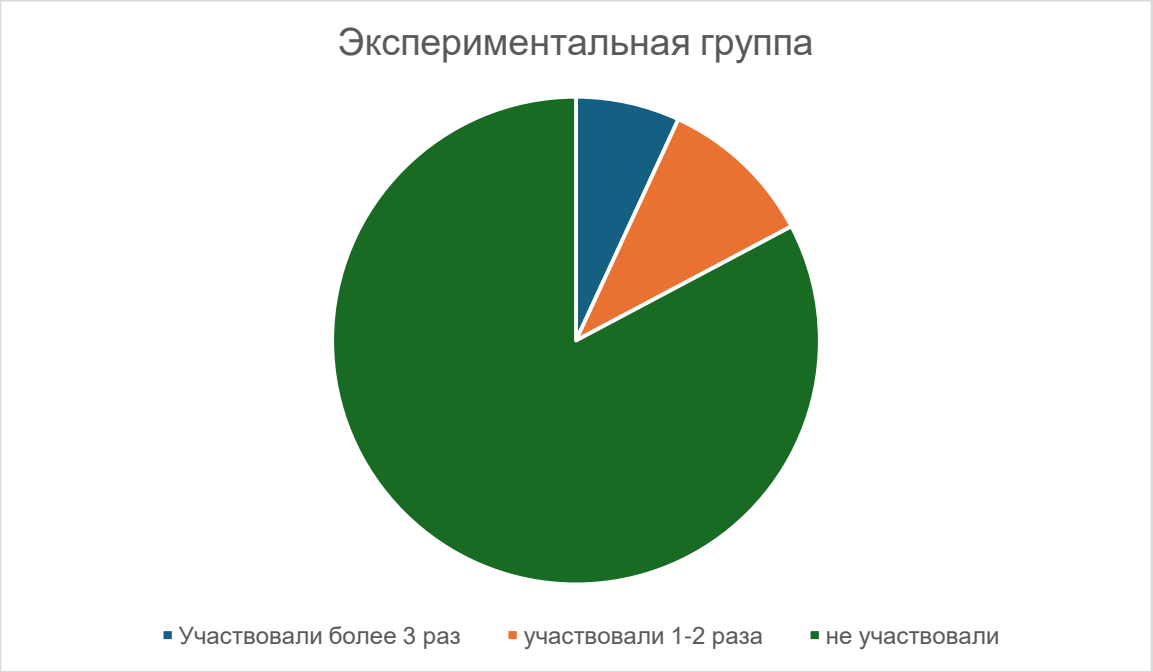


Рисунок 15 – Экспериментальная группа

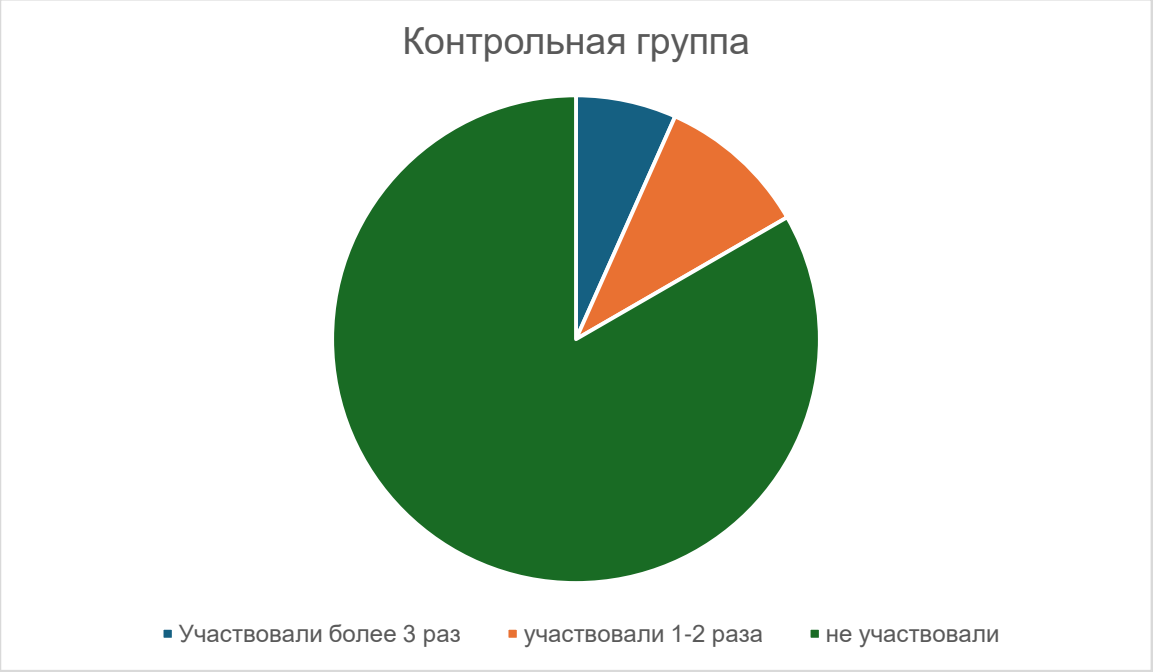


Рисунок 16 – Контрольная группа

6. Средний балл успеваемости по профильным дисциплинам

Экспериментальная группа:

Распределение средних баллов: 2,8; 3,0; 3,1; 3,2; 3,2; 3,3; 3,3; 3,4; 3,4; 3,4; 3,5; 3,5; 3,5; 3,6; 3,6; 3,6; 3,7; 3,7; 3,7; 3,8; 3,8; 3,8; 3,9; 3,9; 4,0; 4,0; 4,1; 4,2; 4,3; 4,5

Средний балл: 3,60

Контрольная группа:

Распределение средних баллов: 2,9; 3,0; 3,1; 3,2; 3,2; 3,3; 3,3; 3,4; 3,4; 3,5; 3,5; 3,5; 3,6; 3,6; 3,6; 3,6; 3,7; 3,7; 3,7; 3,7; 3,8; 3,8; 3,8; 3,9; 3,9; 4,0; 4,0; 4,1; 4,2; 4,4

Средний балл: 3,65

7. Наличие портфолио профессиональных достижений

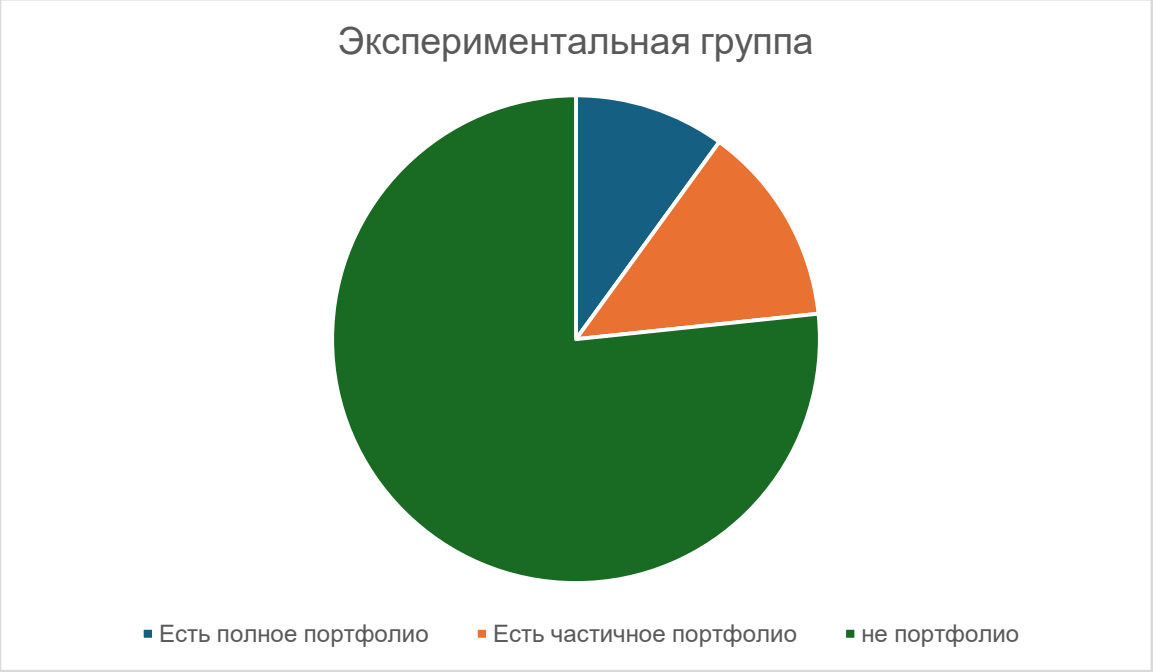


Рисунок 17 – Экспериментальная группа

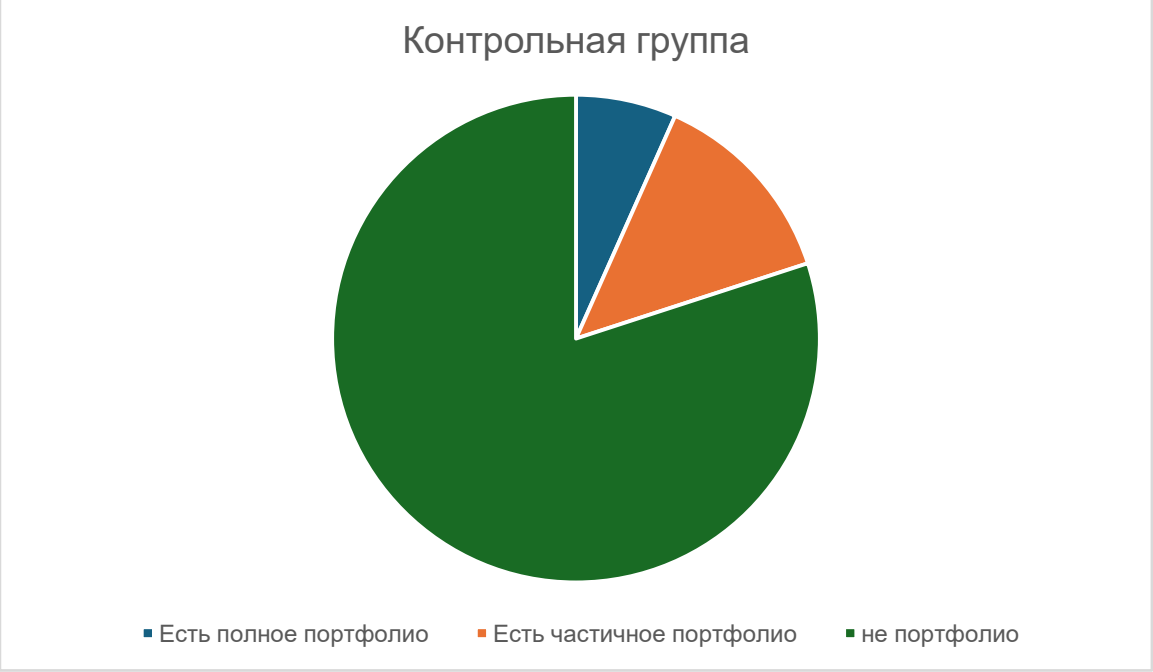


Рисунок 18 – Контрольная группа

На основе результатов констатирующего этапа была разработана программа формирующего эксперимента, направленная на формирование

индивидуальной профессиональной траектории участников экспериментальной группы посредством педагогически организованного включения в федеральные проекты. Программа предполагала реализацию трех этапов: ориентировочно-мотивационного, диагностико-проектировочного и деятельностно-рефлексивного, каждый из которых характеризовался специфическими целями, содержанием и формами педагогической работы. Детальное описание содержания формирующего эксперимента представлено в следующем параграфе.

3.2 Характеристика формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент осуществлялся в период с ноября 2024 года по март 2025 года и был направлен на апробацию разработанной педагогической модели формирования индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах. Программа формирующего эксперимента реализовывалась только с участниками экспериментальной группы, в то время как контрольная группа продолжала посещать молодежный центр в обычном режиме без специально организованного педагогического сопровождения формирования ИПТ. Программа включала три взаимосвязанных этапа, последовательно реализованных в течение экспериментального периода: ориентировочно-мотивационный этап (ноябрь 2024), диагностико-проектировочный этап (декабрь 2024), деятельностно-рефлексивный этап (январь-март 2025). Каждый этап характеризовался специфическими педагогическими целями, содержанием, формами и методами работы с участниками экспериментальной группы.

Ориентировочно-мотивационный этап эксперимента

Целью ориентировочно-мотивационного этапа стало формирование у участников экспериментальной группы мотивации к профессиональному самоопределению и участию в федеральных проектах, обеспечение

информационной основы для осознанного выбора направлений участия в проектах, создание атмосферы доверия и психологической безопасности в группе. Этап реализовывался в течение ноября 2024 года и включал серию групповых мероприятий профориентационной и информационной направленности общей продолжительностью 16 академических часов [4, с. 89]. Содержание этапа включало несколько тематических блоков. Первый блок «Профессиональное самоопределение в современном мире» был посвящен обсуждению вызовов профессионального самоопределения в условиях динамично изменяющегося рынка труда, формированию понимания необходимости осознанного подхода к выстраиванию профессиональной траектории. В рамках данного блока использовались такие формы работы как проблемная лекция, групповая дискуссия, просмотр и обсуждение видеоматериалов о трансформации профессий и требований к специалистам.

Второй блок «Федеральные проекты как ресурс профессионального развития молодежи» был направлен на информирование участников о существующих федеральных проектах в сфере образования и молодежной политики, их целях, содержании, условиях участия, возможностях, которые проекты предоставляют для профессионального развития. Использовались презентации федеральных проектов с демонстрацией видеоматериалов, встречи с представителями операторов проектов, встречи с молодыми людьми, имеющими успешный опыт участия в федеральных проектах и готовыми поделиться своим опытом [8, с. 112]. Особое внимание уделялось демонстрации разнообразия федеральных проектов, охватывающих различные профессиональные области и форматы участия, что позволяло каждому участнику увидеть возможности, соответствующие его интересам и уровню подготовки. Были представлены проекты «Молодые профессионалы» и чемпионаты WorldSkills, конкурс «Большая перемена», программа «Профстажировки 2.0», проект «Социальная активность» и возможности

волонтерства, федеральная программа «Ты – предприниматель», конкурсы платформы «Россия – страна возможностей».

Третий блок «Истории успеха: опыт молодых профессионалов» включал встречи с молодыми людьми, достигшими значимых профессиональных результатов через участие в федеральных проектах. В качестве спикеров выступили призер национального чемпионата WorldSkills по компетенции «Веб-дизайн и разработка», студент пермского вуза, получивший опыт стажировки в крупной IT-компании через программу «Профстажировки 2.0», победитель регионального этапа конкурса «Большая перемена», реализовавший социальный проект в сфере экологии [12, с. 134]. Спикеры рассказывали не только о достижениях, но и о трудностях, с которыми сталкивались на пути к успеху, о роли наставников и педагогов, о том, как опыт участия в федеральных проектах повлиял на их профессиональную траекторию, карьерные планы и жизненные ценности. Данные встречи имели высокую мотивационную значимость для участников, позволяя им увидеть реалистичные, достижимые образцы успешной профессиональной самореализации сверстников, что формировало установку «если у них получилось, могу и я».

Четвертый блок «Личностные ресурсы для профессионального развития» был направлен на активизацию рефлексии участниками собственных интересов, способностей, ценностей, сильных сторон и ресурсов для профессионального развития. Использовались интерактивные формы работы: упражнение «Моя профессиональная мечта», в ходе которого участники визуализировали желаемое профессиональное будущее; упражнение «Мои сильные стороны», направленное на выявление личностных качеств и способностей, являющихся ресурсом для профессионального развития; групповое обсуждение «Что может помешать и что может помочь в реализации профессиональных планов», способствующее выявлению внутренних и внешних барьеров и ресурсов профессионального самоопределения [16, с. 156]. Завершающим мероприятием

ориентировочно-мотивационного этапа стала рефлексивная сессия, в ходе которой участники делились впечатлениями от пройденных мероприятий, формулировали вопросы, требующие прояснения, выражали готовность к дальнейшему участию в программе.

Результатом ориентировочно-мотивационного этапа стало повышение мотивации участников экспериментальной группы к профессиональному самоопределению и участию в федеральных проектах, формирование общих представлений о возможностях федеральных проектов для профессионального развития, создание в группе атмосферы доверия и взаимной поддержки. Количественная оценка результатов этапа осуществлялась через повторное анкетирование мотивации к профессиональному самоопределению и интереса к участию в федеральных проектах. Если до начала этапа выраженный интерес к участию в федеральных проектах демонстрировали 27% участников экспериментальной группы, то по завершении этапа данный показатель составил 73% [20, с. 178]. Качественный анализ обратной связи участников свидетельствовал о том, что мероприятия этапа способствовали осознанию важности профессионального самоопределения, расширению представлений о возможностях профессионального развития, формированию веры в собственные способности достичь профессионального успеха.

Диагностико-проектировочный этап эксперимента

Целью диагностико-проектировочного этапа стало углубленное выявление профессиональных склонностей, интересов, способностей участников экспериментальной группы, рефлексия результатов диагностики, проектирование индивидуальных траекторий участия в федеральных проектах с учетом выявленных особенностей и профессиональных устремлений каждого участника. Этап реализовывался в декабре 2024 года и включал индивидуальную диагностическую работу с каждым участником и последующее групповое проектное мероприятие общей продолжительностью

20 академических часов (из них 10 часов индивидуальной работы и 10 часов групповой работы). Содержание индивидуальной диагностической работы включало применение комплекса психодиагностических методик: дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова для определения типа профессиональной направленности («человек-природа», «человек-техника», «человек-человек», «человек-знаковая система», «человек-художественный образ»); опросник профессиональных склонностей Л.А. Йовайши; карта интересов А.Е. Голомштока для выявления спектра профессиональных интересов; методика изучения мотивов выбора профессии Р.В. Овчаровой [24, с. 123].

Диагностические методики применялись в индивидуальном формате: каждый участник заполнял опросники в присутствии педагога-психолога, который при необходимости давал пояснения, отвечал на вопросы. Обработка результатов осуществлялась в соответствии с ключами методик, после чего результаты обсуждались с участником в ходе индивидуальной консультации продолжительностью 40-50 минут. В ходе консультации педагог-психолог представлял участнику интерпретацию результатов диагностики, обсуждал выявленные профессиональные склонности и интересы, соотносил их с профессиональными планами участника, при необходимости корректировал нереалистичные профессиональные представления [28, с. 145]. Важным компонентом консультации стало обсуждение того, какие федеральные проекты в наибольшей степени соответствуют выявленным профессиональным склонностям участника и могут способствовать развитию профессионально значимых компетенций. Педагог помогал участнику сформулировать цели участия в конкретных федеральных проектах, определить, какие компетенции и опыт участник стремится приобрести через участие в проектах.

Групповая проектная работа была организована в формате серии тренингов и мастер-классов по проектированию индивидуальной

профессиональной траектории. Первый тренинг «Целеполагание в профессиональном развитии» был направлен на формирование у участников навыков постановки конкретных, измеримых, достижимых, релевантных и ограниченных во времени (SMART) профессиональных целей. Участники выполняли упражнения по трансформации аморфных профессиональных желаний («хочу быть успешным», «хочу хорошо зарабатывать») в конкретные, операционализированные цели («в течение года освоить компетенции веб-дизайна на уровне, достаточном для участия в региональном чемпионате WorldSkills», «к окончанию обучения получить опыт стажировки в компании, работающей в интересующей меня профессиональной области») [32, с. 167]. Второй тренинг «Планирование профессионального развития» обучал участников навыкам декомпозиции долгосрочных профессиональных целей на промежуточные этапы, определения конкретных действий, необходимых для достижения целей, выявления ресурсов и барьеров, планирования сроков. Участники разрабатывали индивидуальные планы профессионального развития на год с указанием конкретных целей, этапов, действий, ресурсов, сроков.

Третий тренинг «Стратегии участия в федеральных проектах» был посвящен практическим аспектам подготовки к участию в различных форматах федеральных проектов. Рассматривались процедуры регистрации на платформах проектов, требования к конкурсным материалам, критерии оценки участников, типичные ошибки при подготовке заявок. Участники получали практические рекомендации по подготовке портфолио, написанию мотивационных писем, разработке проектных заявок [36, с. 189]. Четвертый мастер-класс «Самопрезентация и личный бренд» обучал навыкам эффективной самопрезентации, необходимым для успешного участия в конкурсах, прохождения отборочных этапов, установления контактов с потенциальными работодателями и наставниками. Участники выполняли упражнения по

составлению самопрезентации, тренировались в публичных выступлениях, получали обратную связь от педагога и сверстников.

Завершающим мероприятием диагностико-проектировочного этапа стала групповая проектная сессия, в ходе которой каждый участник презентовал разработанный индивидуальный план профессионального развития и траекторию участия в федеральных проектах. Презентации обсуждались в группе, участники получали обратную связь от сверстников и педагога, вносили коррективы в планы с учетом полученных рекомендаций. Результатом диагностико-проектировочного этапа стало наличие у каждого участника экспериментальной группы индивидуального плана профессионального развития, включающего конкретные профессиональные цели, траекторию участия в федеральных проектах, соответствующую выявленным профессиональным склонностям, план конкретных действий по подготовке к участию в проектах [39, с. 112]. Качественный анализ планов показал, что они характеризуются конкретностью, реалистичностью, обоснованностью выбора направлений участия в федеральных проектах результатами диагностики и профессиональными устремлениями участников.

Деятельностно-рефлексивный этап эксперимента

Целью деятельностно-рефлексивного этапа стало обеспечение непосредственного участия молодежи в федеральных проектах с педагогическим сопровождением подготовки, организация рефлексии получаемого опыта, содействие интеграции опыта участия в проектах в профессиональную траекторию, корректировка профессиональных планов на основе приобретенного опыта. Этап реализовывался в течение января-марта 2025 года и характеризовался наибольшей продолжительностью и разнообразием форм работы с участниками. Содержание этапа определялось индивидуальными траекториями участия каждого участника в федеральных проектах, спроектированными на предыдущем этапе. Педагогическое

сопровождение на данном этапе осуществлялось в индивидуальных и групповых форматах и включало несколько направлений деятельности [40, с. 134].

Первое направление – консультационная поддержка подготовки к участию в федеральных проектах. Участники экспериментальной группы получали индивидуальные консультации по подготовке конкурсных материалов, разработке портфолио, написанию мотивационных писем, проектных заявок. Педагоги молодежного центра (специалисты по работе с молодежью, педагог-психолог, методист) проводили индивидуальные консультации продолжительностью 30-60 минут по запросу участников. За период деятельностно-рефлексивного этапа каждый участник экспериментальной группы получил в среднем 4-5 индивидуальных консультаций. Для участников, готовившихся к региональному чемпионату WorldSkills по различным компетенциям (6 человек), была организована специализированная подготовка с привлечением экспертов WorldSkills и мастеров производственного обучения из профессиональных образовательных организаций. Подготовка включала тренировочные сессии на оборудовании, соответствующем требованиям чемпионата, отработку конкурсных заданий прошлых лет, получение экспертной обратной связи.

Второе направление – организация и содействие участию в федеральных проектах. Педагоги молодежного центра оказывали информационную и организационную поддержку: информировали о сроках подачи заявок, помогали с регистрацией на платформах проектов, содействовали в получении необходимых документов и справок. Для участников, реализующих социальные проекты в рамках конкурсов проекта «Социальная активность» (5 человек), была организована менторская поддержка: к каждому проекту был прикреплен наставник из числа сотрудников молодежного центра или представителей НКО-партнеров, который консультировал по вопросам разработки и реализации

проекта, помогал в поиске партнеров и ресурсов [2, с. 156]. Молодежный центр обеспечил информационную поддержку социальных проектов участников через публикации в социальных сетях, что способствовало привлечению волонтеров и благополучателей.

Третье направление – рефлексивная работа с опытом участия в федеральных проектах. Центральным инструментом рефлексии стали рефлексивные дневники, которые участники вели на протяжении деятельностно-рефлексивного этапа. Дневник представлял собой структурированный документ, включающий разделы: «Мои цели участия в проекте», «Что я делаю для подготовки», «Трудности, с которыми столкнулся», «Что помогает преодолевать трудности», «Чему я учусь в процессе подготовки и участия», «Как опыт участия в проекте влияет на мои профессиональные планы» [6, с. 178]. Участники заполняли дневники еженедельно, записи обсуждались в ходе индивидуальных консультаций с педагогом, что способствовало осознанию получаемого опыта, выявлению профессионально значимых компетенций, развивающихся в процессе подготовки и участия в проектах, корректировке стратегий действий.

Дополнительной формой рефлексивной работы стали групповые рефлексивные сессии, проводившиеся ежемесячно (в январе, феврале, марте 2025 года). В ходе сессий участники делились опытом подготовки и участия в федеральных проектах, обсуждали трудности и способы их преодоления, успехи и достижения, изменения в профессиональных планах под влиянием получаемого опыта. Групповой формат рефлексии обеспечивал взаимную поддержку участников, обмен опытом, формирование сообщества молодежи, объединенной общими целями профессионального развития [10, с. 123]. Педагог выполнял функции фасилитатора дискуссии, задавал рефлексивные вопросы, обобщал высказывания участников, акцентировал связь получаемого в

проектах опыта с формированием профессиональных компетенций и выстраиванием профессиональной траектории.

Четвертое направление – интеграция опыта участия в федеральных проектах в образовательный процесс и профессиональную траекторию. Участникам рекомендовалось использовать опыт участия в проектах в курсовых работах, отчетах по практике, выпускных квалификационных работах. Для этого устанавливалось взаимодействие педагогов молодежного центра с преподавателями образовательных организаций, в которых обучались участники. Результаты участия в федеральных проектах фиксировались в портфолио профессиональных достижений участников с рефлексивными комментариями о значении каждого достижения для профессионального развития [14, с. 145]. По завершении деятельностно-рефлексивного этапа была организована итоговая конференция «Мой опыт участия в федеральных проектах», в ходе которой участники экспериментальной группы публично презентовали свой опыт, делились результатами и выводами, формулировали дальнейшие планы профессионального развития. На конференцию были приглашены представители образовательных организаций, предприятий, операторов федеральных проектов, что способствовало признанию достижений участников, установлению профессиональных контактов.

Результаты деятельностно-рефлексивного этапа характеризуются высокой активностью участников экспериментальной группы в федеральных проектах и позитивной динамикой всех компонентов индивидуальной профессиональной траектории. В различных федеральных проектах приняли участие 73% участников экспериментальной группы (22 человека). Наиболее значимыми достижениями стали: 4 участника стали призерами регионального чемпионата WorldSkills по компетенциям «Веб-дизайн», «Графический дизайн», «Поварское дело», «Электромонтаж»; 2 участника вышли в полуфинал Всероссийского конкурса «Большая перемена»; 1 участник получил грант в размере 100 тысяч

рублей на реализацию социального проекта в области экологии; 5 участников успешно прошли отбор и реализовали социальные проекты в рамках программы «Добровольцы России»; 3 участника прошли стажировки на предприятиях через программу «Профстажировки 2.0» с последующим предложением о трудоустройстве [18, с. 167].

Качественный анализ рефлексивных дневников и обратной связи участников свидетельствует о глубоких изменениях в их профессиональном самосознании, мотивации, карьерных планах. Участники отмечали, что опыт участия в федеральных проектах способствовал углублению понимания выбранной профессии, формированию уверенности в собственных способностях, развитию профессионально значимых компетенций, расширению профессиональных контактов. Респонденты писали: «Участие в чемпионате WorldSkills стало переломным моментом в моей профессиональной жизни. Я понял, что могу достичь высокого уровня мастерства, если буду целенаправленно работать над собой»; «Реализация социального проекта научила меня не только профессиональным навыкам, но и умению работать в команде, находить партнеров, преодолевать трудности. Я поняла, что хочу связать свою профессию с социальной сферой»; «Стажировка на предприятии показала мне реальную профессиональную деятельность, помогла понять, соответствует ли она моим ожиданиям. Теперь мои карьерные планы стали более конкретными и реалистичными» [22, с. 189].

Формирующий эксперимент, реализованный в течение пяти месяцев, обеспечил систематическое педагогическое сопровождение формирования индивидуальной профессиональной траектории участников экспериментальной группы через поэтапное включение в федеральные проекты. Программа эксперимента интегрировала информационные, диагностические, проектировочные, деятельностные и рефлексивные компоненты, что обеспечило комплексное воздействие на все аспекты формирования ИПТ.

Оценка эффективности реализованной программы осуществлена на контрольном этапе эксперимента, результаты которого представлены в следующем параграфе.

3.3 Основные результаты контрольного эксперимента

Контрольный эксперимент проводился в апреле 2025 года по завершении формирующего этапа и был направлен на выявление динамики сформированности индивидуальной профессиональной траектории у участников экспериментальной и контрольной групп, верификацию эффективности разработанной программы педагогического сопровождения формирования ИПТ посредством участия в федеральных проектах. Диагностический инструментарий контрольного эксперимента полностью соответствовал инструментарию констатирующего этапа, что обеспечило сопоставимость результатов и возможность выявления динамики показателей. Использовались те же методики: модифицированная методика К. Замфир, авторская анкета «Мой профессиональный выбор», методика «Якоря карьеры» Э. Шейна, авторский тест «Знание о профессиях и карьере», методика самооценки профессионально значимых качеств, авторская анкета «Моя профессиональная активность», анализ документов и образовательных достижений. Процедура диагностики осуществлялась в аналогичном формате: групповое тестирование и анкетирование с последующими индивидуальными беседами для уточнения результатов и анализа документов.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о существенной позитивной динамике показателей сформированности индивидуальной профессиональной траектории у участников экспериментальной группы при незначительных изменениях в контрольной группе [4, с. 89]. Анализ динамики мотивационно-ценностного компонента показал значительное увеличение доли участников экспериментальной группы с доминированием внутренней

профессиональной мотивации: с 23% на констатирующем этапе до 57% на контрольном этапе (прирост 34 процентных пункта). В контрольной группе данный показатель изменился незначительно: с 27% до 30% (прирост 3 процентных пункта). Данная динамика свидетельствует о том, что участие в федеральных проектах с педагогическим сопровождением способствует формированию интереса к содержанию профессиональной деятельности, осознанию возможностей для самореализации, что усиливает внутреннюю мотивацию. Анализ ответов на анкету «Мой профессиональный выбор» выявил существенное повышение осознанности и устойчивости профессионального выбора у участников экспериментальной группы. Если на констатирующем этапе лишь 30% могли аргументированно обосновать профессиональный выбор, то на контрольном этапе данный показатель составил 70%. В контрольной группе динамика значительно слабее: с 33% до 40%.

По методике «Якоря карьеры» выявлены изменения в структуре карьерных ориентаций участников экспериментальной группы. Увеличилась доля молодежи с ориентацией на «профессиональную компетентность» (с 18% до 37%), что свидетельствует о формировании установки на достижение профессионального мастерства. Возросла также доля участников с ориентацией на «вызов» (с 15% до 27%), характеризующейся стремлением к решению сложных задач, преодолению препятствий, что связано с опытом участия в конкурсах и соревнованиях [8, с. 112]. Одновременно снизилась доля участников, ориентированных исключительно на «стабильность» (с 28% до 17%), что может свидетельствовать о формировании более активной, проактивной карьерной позиции. Эмоциональное отношение к профессиональному будущему у участников экспериментальной группы стало более позитивным: доля молодежи с оптимистичным, уверенным отношением к карьерным перспективам увеличилась с 22% до 60%. В контрольной группе данный показатель изменился незначительно: с 20% до 27%.

Динамика когнитивного компонента характеризуется существенным повышением информированности участников экспериментальной группы о профессиях, требованиях работодателей, федеральных проектах. Средний балл по тесту «Знание о профессиях и карьере» в экспериментальной группе увеличился с 52 баллов на констатирующем этапе до 78 баллов на контрольном этапе (прирост 26 баллов, или 50% от исходного уровня). В контрольной группе динамика минимальна: с 54 до 58 баллов (прирост 4 балла, или 7,4%) [12, с. 134]. Особенно значительным оказался рост информированности о федеральных проектах в экспериментальной группе: если на констатирующем этапе лишь 15% участников могли назвать и охарактеризовать федеральные проекты, то на контрольном этапе данный показатель составил 87%. В контрольной группе информированность о федеральных проектах осталась на низком уровне: 13% на констатирующем этапе и 17% на контрольном этапе. Адекватность самооценки профессионально значимых качеств в экспериментальной группе существенно повысилась: доля участников с адекватной самооценкой увеличилась с 43% до 73%. Данная динамика связана с получением экспертной обратной связи в процессе участия в федеральных проектах, рефлексивной работой в ходе педагогического сопровождения. В контрольной группе адекватность самооценки изменилась незначительно: с 40% до 47%.

Динамика деятельностного компонента в экспериментальной группе характеризуется кратным увеличением показателей активности в профессионально-ориентированной деятельности. Наличие структурированного плана профессионального развития зафиксировано у 77% участников экспериментальной группы на контрольном этапе (по сравнению с 12% на констатирующем этапе). В контрольной группе данный показатель остался практически без изменений: 13% на констатирующем этапе и 17% на контрольном этапе [16, с. 156]. Опыт участия в федеральных проектах имеют 73% участников экспериментальной группы (по сравнению с 10% на

констатирующем этапе), в то время как в контрольной группе этот показатель составил 13% (не изменился). Наличие структурированного портфолио профессиональных достижений зафиксировано у 70% участников экспериментальной группы (по сравнению с 23% на констатирующем этапе) и у 23% участников контрольной группы (без изменений). Опыт участия в профессиональных пробах, стажировках, конкурсах профессионального мастерства имеют 67% участников экспериментальной группы (по сравнению с 18% на констатирующем этапе) и 20% участников контрольной группы (по сравнению с 17% на констатирующем этапе).

Результативный компонент продемонстрировал позитивную динамику в экспериментальной группе по нескольким показателям. Средний балл успеваемости по профильным дисциплинам в экспериментальной группе увеличился с 3,6 на констатирующем этапе до 3,85 на контрольном этапе (прирост 0,25 балла). В контрольной группе динамика минимальна: с 3,65 до 3,7 (прирост 0,05 балла). Статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента подтвердил статистическую значимость различий в динамике среднего балла между экспериментальной и контрольной группами ($p<0,05$) [20, с. 178]. Наличие сертификатов и дипломов, подтверждающих профессиональные компетенции, полученные за пределами основной образовательной программы, зафиксировано у 57% участников экспериментальной группы (по сравнению с 17% на констатирующем этапе) и у 20% участников контрольной группы (без существенных изменений). Данная динамика связана с активным участием участников экспериментальной группы в федеральных проектах, многие из которых предполагают выдачу сертификатов, дипломов, подтверждающих достижения и освоенные компетенции.

На основе комплексной оценки по всем критериям участники экспериментальной и контрольной групп были распределены по уровням

сформированности индивидуальной профессиональной траектории на контрольном этапе эксперимента. В экспериментальной группе зафиксировано существенное увеличение доли участников с высоким уровнем сформированности ИПТ: с 13% на констатирующем этапе до 47% на контрольном этапе (прирост 34 процентных пункта). Доля участников со средним уровнем составила 43% (по сравнению с 47% на констатирующем этапе). Доля участников с низким уровнем сократилась с 40% до 10% (снижение на 30 процентных пунктов) [24, с. 123]. В контрольной группе распределение по уровням изменилось незначительно: высокий уровень – 13% (по сравнению с 10% на констатирующем этапе), средний уровень – 47% (по сравнению с 43%), низкий уровень – 40% (по сравнению с 47%). Сравнительные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Распределение участников по уровням сформированности ИПТ на контрольном этапе эксперимента

Уровень	Экспериментальная группа (констатирующий этап)	Экспериментальная группа (контрольный этап)	Динамика ЭГ	Контрольная группа (констатирующий этап)	Контрольная группа (контрольный этап)	Динамика КГ
Высокий	13% (4 чел.)	47% (14 чел.)	+34%	10% (3 чел.)	13% (4 чел.)	+3%
Средний	47% (14 чел.)	43% (13 чел.)	-4%	43% (13 чел.)	47% (14 чел.)	+4%
Низкий	40% (12 чел.)	10% (3 чел.)	-30%	47% (14 чел.)	40% (12 чел.)	-7%

Источник: составлено автором на основе проведенного исследования

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе произошли существенные позитивные изменения: значительно увеличилась доля

участников с высоким уровнем сформированности ИПТ и существенно сократилась доля участников с низким уровнем. В контрольной группе изменения минимальны, что свидетельствует о том, что позитивная динамика в экспериментальной группе обусловлена реализованной программой формирующего эксперимента, а не естественным развитием или влиянием внешних факторов [28, с. 145]. Статистический анализ с использованием критерия χ^2 (хи-квадрат) подтвердил статистическую значимость различий в распределении участников по уровням сформированности ИПТ между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе ($\chi^2=15,83$, $p<0,01$), в то время как на констатирующем этапе различия были статистически незначимы ($\chi^2=0,42$, $p>0,05$), что подтверждает эквивалентность групп до начала эксперимента и эффективность экспериментального воздействия.

Качественный анализ данных контрольного эксперимента позволил выявить специфические изменения, произошедшие у участников экспериментальной группы в процессе формирующего эксперимента. Участники демонстрируют более глубокое понимание содержания выбранной профессиональной деятельности, осознание её социальной значимости, что связано с опытом взаимодействия с представителями профессий, участием в профессиональных пробах, стажировках [32, с. 167]. Сформировалась более реалистичная оценка требований профессии и собственных возможностей, что обусловлено получением экспертной обратной связи в процессе участия в конкурсах и соревнованиях, рефлексивной работой с педагогом. Профессиональные планы участников стали более конкретными, структурированными, обоснованными, включающими промежуточные этапы и механизмы реализации. Возросла активность в поиске возможностей для профессионального развития, инициативность в установлении контактов с потенциальными работодателями и наставниками. Сформировалась установка на непрерывное профессиональное развитие, осознание необходимости

постоянного обновления компетенций в условиях динамично изменяющегося рынка труда.

Респонденты экспериментальной группы отмечали: «Участие в программе и федеральных проектах полностью изменило мое отношение к профессиональному будущему. Я перестал бояться и начал действовать. Теперь у меня есть четкий план, и я уверен, что смогу его реализовать»; «Я поняла, что формирование профессиональной траектории – это не одномоментный выбор профессии, а постоянная работа над собой, поиск возможностей, рефлексия опыта. Программа научила меня этому»; «Самым ценным для меня стало знакомство с федеральными проектами и понимание, что государство создает множество возможностей для молодежи. Главное – знать о них и не бояться участвовать» [36, с. 189]. Анализ обратной связи участников контрольной группы показал, что они осознают дефицит систематической поддержки в профессиональном самоопределении, испытывают затруднения в планировании профессионального развития, не знают, где и как искать возможности для профессиональных проб и участия в проектах. Несколько участников контрольной группы по завершении контрольного эксперимента выразили желание присоединиться к программе формирующего эксперимента, что свидетельствует о её привлекательности и воспринимаемой ценности для молодежи.

Результаты контрольного эксперимента подтверждают эффективность разработанной программы формирования индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах. Зафиксирована существенная позитивная динамика всех компонентов ИПТ у участников экспериментальной группы при незначительных изменениях в контрольной группе, что свидетельствует о том, что позитивные изменения обусловлены именно реализованной программой педагогического сопровождения. Статистический анализ подтвердил значимость различий

между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе, что позволяет сделать вывод о валидности полученных результатов и обоснованности выдвинутой гипотезы исследования.

3.4 Выводы по результатам экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа по формированию индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах, проведенная на базе МБУ МЦ «Единорог» города Лысьва в период с сентября 2024 по апрель 2025 года, позволила верифицировать эффективность разработанной педагогической модели и программы формирующего эксперимента. Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, анализ динамики показателей в экспериментальной и контрольной группах, качественный анализ обратной связи участников позволяют сформулировать следующие обобщающие выводы [40, с. 112].

Результаты исследования эффекта участия в федеральных проектах можно увидеть на рисунке 19. Где наглядно видно положительную динамику по каждому показателю:

- Развитие профессиональных компетенций
- Повышения уверенности в выборе профессии
- Готовность к трудоустройству

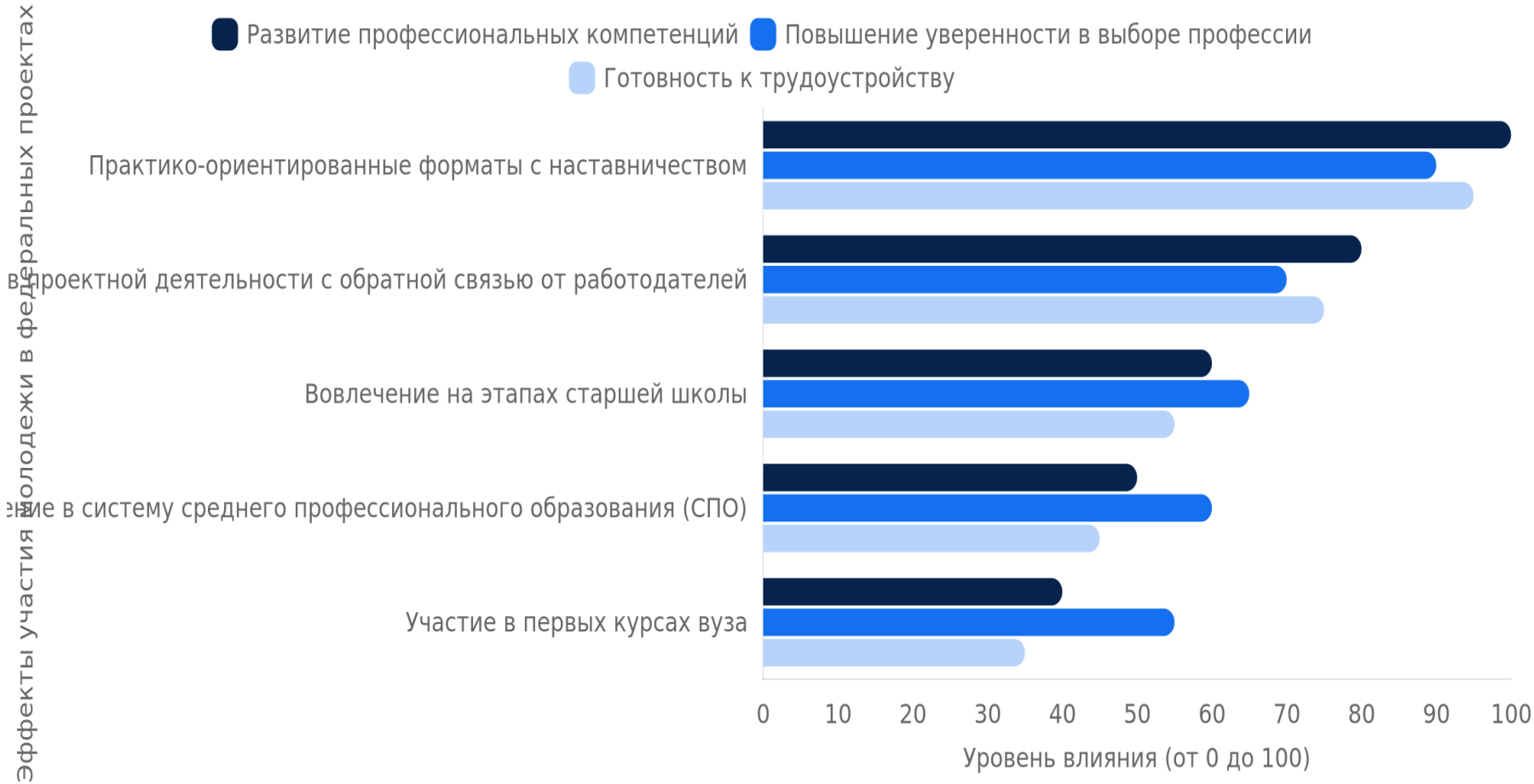


Рисунок 19 – Эффекты участия молодежи в федеральных проектах

Первый вывод: педагогически организованное включение молодежи в федеральные проекты с систематическим сопровождением всех этапов участия (от информирования и мотивации до рефлексии опыта и интеграции его в профессиональную траекторию) является эффективным средством формирования индивидуальной профессиональной траектории. Участники экспериментальной группы, прошедшие программу формирующего эксперимента, продемонстрировали существенно более высокую динамику всех компонентов ИПТ по сравнению с участниками контрольной группы. Это свидетельствует о том, что федеральные проекты обладают значительным педагогическим потенциалом для профессионального самоопределения молодежи, однако реализация этого потенциала требует целенаправленной педагогической работы, выходящей за рамки простого информирования о проектах.

Второй вывод: наиболее значимые изменения в процессе формирующего эксперимента произошли в мотивационно-ценностном компоненте ИПТ. Существенно увеличилась доля участников с доминированием внутренней профессиональной мотивации (прирост 34 процентных пункта), повысилась осознанность и устойчивость профессионального выбора (с 30% до 70%), сформировалось позитивное, уверенное отношение к профессиональному будущему (с 22% до 60%) [3, с. 134]. Данная динамика обусловлена тем, что участие в федеральных проектах, особенно сопровождаемое рефлексивной работой, позволяет молодежи глубже понять содержание профессиональной деятельности, увидеть возможности для самореализации, получить опыт успеха, что усиливает внутреннюю мотивацию и формирует эмоционально позитивное отношение к профессии.

Третий вывод: участие в федеральных проектах способствует существенному расширению и углублению профессиональных знаний молодежи, формированию адекватной самооценки профессионально значимых качеств, развитию профессионального самосознания. Средний

балл теста знаний о профессиях и карьере в экспериментальной группе увеличился на 50% от исходного уровня, информированность о федеральных проектах возросла с 15% до 87%, адекватность самооценки повысилась с 43% до 73%. Данная динамика связана с тем, что подготовка к участию в проектах и само участие требуют от молодежи активного поиска информации о профессии, взаимодействия с представителями профессиональных сообществ, получения экспертной обратной связи, что обеспечивает интенсивное познавательное развитие в профессиональной области [7, с. 156].

Четвертый вывод: программа формирующего эксперимента обеспечила кратное увеличение активности участников в профессионально-ориентированной деятельности и участии в федеральных проектах. Опыт участия в федеральных проектах получили 73% участников экспериментальной группы (по сравнению с 10% на констатирующем этапе), структурированный план профессионального развития имеют 77% (по сравнению с 12%), портфолио профессиональных достижений – 70% (по сравнению с 23%). Данная динамика свидетельствует о том, что барьеры участия в федеральных проектах для большинства молодежи связаны не с отсутствием способностей или интереса, а с дефицитом информации, недостаточной мотивацией, неуверенностью в собственных силах, отсутствием навыков подготовки конкурсных материалов. Педагогическое сопровождение, включающее информирование, мотивацию, обучение навыкам участия, психологическую поддержку, позволяет преодолеть эти барьеры и обеспечить включение широких слоев молодежи в федеральные проекты.

Пятый вывод: участие в федеральных проектах с педагогическим сопровождением оказывает позитивное влияние на образовательные достижения молодежи, что проявляется в повышении среднего балла успеваемости по профильным дисциплинам. Данная динамика обусловлена усилением мотивации к освоению профессиональных знаний и умений, осознанием связи учебной деятельности с профессиональным будущим,

формированием установки на профессиональное мастерство [11, с. 178]. Участие в конкурсах профессионального мастерства, требующее высокого уровня владения профессиональными компетенциями, стимулирует более серьезное отношение к учебным дисциплинам профессионального цикла, активизирует самостоятельную работу по освоению профессиональных навыков.

Шестой вывод: эффективность педагогического сопровождения формирования ИПТ обеспечивается реализацией поэтапной модели, включающей ориентировочно-мотивационный, диагностико-проектировочный и деятельностно-рефлексивный этапы. Каждый этап выполняет специфические функции и создает основу для следующего этапа. Ориентировочно-мотивационный этап обеспечивает формирование мотивации и создание информационной основы для осознанного выбора направлений участия в проектах. Диагностико-проектировочный этап позволяет выявить профессиональные склонности и спроектировать индивидуализированные траектории участия, соответствующие особенностям каждого участника. Деятельностно-рефлексивный этап обеспечивает непосредственное включение в проекты с систематической рефлексией опыта, что способствует осознанию и интеграции получаемого опыта в профессиональную траекторию [15, с. 123].

Седьмой вывод: центральным механизмом педагогического влияния на формирование ИПТ в процессе участия в федеральных проектах выступает организация систематической рефлексии получаемого опыта. Рефлексивные дневники, индивидуальные консультации, групповые рефлексивные сессии обеспечивают осмысление молодежью того, какие профессионально значимые компетенции развиваются в процессе подготовки и участия в проектах, как получаемый опыт соотносится с профессиональными целями, какие коррективы необходимо внести в профессиональные планы. Без организованной рефлексии опыт участия в проектах может остаться

неосмысленным, не интегрированным в профессиональную траекторию, что существенно снижает его развивающий потенциал.

Восьмой вывод: реализация программы формирования ИПТ посредством участия в федеральных проектах требует создания системы организационно-педагогических условий, включающих: информационно-образовательную среду, обеспечивающую доступ к актуальной информации о федеральных проектах; команду педагогов, осуществляющих многоаспектное сопровождение (информационное, диагностическое, консультационное, психологическое, рефлексивное); партнерские отношения с операторами федеральных проектов, образовательными организациями, предприятиями; интеграцию участия в федеральных проектах в образовательный процесс через зачет результатов участия, использование опыта в курсовых и выпускных работах [19, с. 145]. Создание данных условий требует координации усилий различных субъектов – молодежных центров, образовательных организаций, органов управления образованием и молодежной политикой.

Девятый вывод: программа формирующего эксперимента продемонстрировала эффективность для различных категорий молодежи независимо от исходного уровня сформированности ИПТ, профессиональных интересов, уровня образования. Участники с изначально низким уровнем сформированности ИПТ при систематическом педагогическом сопровождении достигали среднего и даже высокого уровня. Программа обеспечивала индивидуализацию траекторий участия в федеральных проектах с учетом выявленных профессиональных склонностей, что позволяло каждому участнику найти проекты, соответствующие его интересам и возможностям. Данный вывод свидетельствует о потенциальной масштабируемости разработанной программы для широкого применения в работе с молодежью различных образовательных организаций и молодежных центров.

Десятый вывод: наряду с позитивными эффектами, в процессе экспериментальной работы выявлен ряд ограничений и проблем, требующих решения при масштабировании программы. К числу таких проблем относятся: высокая ресурсоемкость программы, требующая значительных временных затрат педагогов на индивидуальное сопровождение участников; недостаточная готовность части педагогов образовательных организаций к интеграции участия обучающихся в федеральных проектах в образовательный процесс; ограниченность доступа молодежи из малых городов и сельской местности к инфраструктуре федеральных проектов (специализированное оборудование для подготовки к чемпионатам WorldSkills, образовательные центры и т.д.); психологические барьеры части молодежи, связанные с низкой самооценкой, страхом неудачи, которые не всегда удается преодолеть в рамках групповой работы и требуют более интенсивной индивидуальной психологической поддержки [23, с. 167].

Обобщая результаты опытно-экспериментальной работы, можно утверждать, что выдвинутая гипотеза исследования получила экспериментальное подтверждение. Формирование индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах действительно является эффективным при реализации педагогической модели, интегрирующей возможности федеральных проектов в систему профессионального обучения на основе принципов индивидуализации, практикоориентированности и социального партнерства; при обеспечении поэтапного включения молодежи в различные форматы федеральных проектов с учетом диагностируемого уровня готовности к карьерному проектированию; при создании педагогически организованной рефлексивной среды, стимулирующей осознание молодыми людьми собственных профессиональных интересов, способностей и перспектив развития через призму полученного проектного опыта. Результаты экспериментальной работы создают основу для разработки методических рекомендаций по организации педагогического сопровождения

формирования ИПТ молодежи посредством участия в федеральных проектах и внедрения данного опыта в практику работы образовательных организаций и молодежных центров.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на теоретическое обоснование и экспериментальную проверку педагогической модели формирования индивидуальной профессиональной траектории молодежи посредством участия в федеральных проектах. Актуальность исследования обусловлена противоречием между объективной потребностью экономики в кадрах с четко выстроенными профессиональными траекториями и недостаточной разработанностью педагогических механизмов формирования таких траекторий с использованием потенциала федеральных проектов в сфере образования и молодежной политики. Результаты исследования позволяют сформулировать следующие основные выводы по каждой из поставленных задач.

В процессе решения первой задачи – осуществления теоретического анализа определениеконцепта индивидуальной профессиональной траектории в отечественной педагогической науке – установлено, что данный концепт формировался на протяжении нескольких десятилетий, эволюционируя от классических представлений о профессиональном самоопределении как одномоментном выборе профессии к современным моделям персонализированного, нелинейного, рефлексивного профессионального становления. Фундаментальные основы были заложены в трудах Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой, Э.Ф. Зеера. Современный этап характеризуется акцентированием субъектной позиции личности в конструировании профессиональной траектории, индивидуализации образовательных и карьерных маршрутов, необходимости непрерывного профессионального развития в условиях динамично изменяющегося рынка труда. Индивидуальная профессиональная траектория определена как педагогически организованный процесс и результат осознанного проектирования личностью последовательности этапов профессионального становления, включающий выбор направления подготовки, освоение профессиональных компетенций, вхождение в

профессиональное сообщество и непрерывное развитие на основе рефлексии опыта.

Решение второй задачи – раскрытие педагогического потенциала федеральных проектов и разработка их системной классификации – позволило выявить, что федеральные проекты создают институциональную среду, обладающую значительным потенциалом для формирования ИПТ через предоставление молодежи доступа к информационным, образовательным, материально-техническим и социальным ресурсам профессионального развития. Разработана классификация федеральных проектов по целевой направленности (профориентационные, компетентностно-развивающие, трудоустроительные, социально-активизирующие), по охвату аудитории (универсальные и селективные), по форматам реализации (образовательные, конкурсные, проектные, менторские, стажировочные). Выявлены механизмы влияния федеральных проектов на формирование ИПТ: информационно-ориентирующий, мотивационно-стимулирующий, компетентностно-развивающий, социально-интегрирующий, ресурсно-обеспечивающий. Установлено, что реализация педагогического потенциала федеральных проектов требует целенаправленной педагогической работы по включению молодежи в проекты, преодолению барьеров участия, рефлексивному осмыслению получаемого опыта.

В рамках решения третьей задачи – выявления психолого-педагогических детерминант готовности молодежи к осознанному карьерному проектированию и разработки педагогической модели формирования ИПТ – систематизированы внутренние психологические детерминанты (профессиональное самосознание, мотивационная сфера, когнитивная сфера, эмоционально-волевая сфера, рефлексивные способности) и внешние педагогические детерминанты (содержание образования, педагогические технологии, качество педагогического сопровождения, социокультурный контекст). Разработана педагогическая модель

формирования ИПТ, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты. Модель предполагает реализацию трех этапов: ориентировочно-мотивационного, диагностико-проектировочного и деятельностно-рефлексивного. Определены организационно-педагогические условия реализации модели и критерии оценки сформированности ИПТ (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, результативный).

Решение четвертой задачи – проведение опытно-экспериментальной работы по апробации модели – осуществлялось на базе МБУ МЦ «Единорог» города Лысьва с участием 60 молодых людей (30 в экспериментальной группе, 30 в контрольной группе) в период с сентября 2024 по апрель 2025 года. Констатирующий этап эксперимента выявил низкий и средний уровень сформированности ИПТ у большинства участников, недостаточную информированность о федеральных проектах, пассивность в профессионально-ориентированной деятельности. Формирующий эксперимент включал реализацию программы педагогического сопровождения формирования ИПТ посредством поэтапного включения участников экспериментальной группы в федеральные проекты. Контрольный эксперимент зафиксировал существенную позитивную динамику всех компонентов ИПТ у участников экспериментальной группы: доля участников с высоким уровнем сформированности ИПТ увеличилась с 13% до 47%, с низким уровнем сократилась с 40% до 10%. В контрольной группе изменения были минимальны, что подтверждает эффективность реализованной программы.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении педагогической науки систематизированными представлениями о федеральных проектах как институциональной среде формирования индивидуальных профессиональных траекторий молодежи; в разработке педагогической модели формирования ИПТ, интегрирующей возможности федеральных проектов в систему профессионального обучения; в выявлении

механизмов педагогического влияния федеральных проектов на профессиональное самоопределение; в обосновании критериев и показателей сформированности ИПТ в условиях проектной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанной педагогической модели и программы формирующего эксперимента в деятельности образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, молодежных центров, служб профориентации. Результаты исследования могут быть интегрированы в программы подготовки педагогов профессионального обучения, специалистов по работе с молодежью. Диагностический инструментарий применим для оценки эффективности профориентационной работы и программ формирования профессиональных траекторий.

На основе результатов исследования сформулированы следующие практические рекомендации для образовательных организаций и молодежных центров, осуществляющих работу по формированию индивидуальных профессиональных траекторий молодежи:

- создавать информационно-образовательную среду, обеспечивающую систематическое информирование молодежи о федеральных проектах через разнообразные каналы коммуникации;
- осуществлять диагностику профессиональных склонностей, интересов, способностей молодежи на основе валидных психодиагностических методик с последующим обсуждением результатов в индивидуальных консультациях;
- проектировать индивидуализированные траектории участия молодежи в федеральных проектах с учетом выявленных профессиональных склонностей и карьерных устремлений;
- организовывать педагогическое сопровождение подготовки к участию в федеральных проектах, включающее консультирование, обучение навыкам самопрезентации и подготовки конкурсных материалов, психологическую поддержку;

- обеспечивать систематическую рефлексию опыта участия в федеральных проектах через ведение рефлексивных дневников, индивидуальные и групповые рефлексивные сессии;

- интегрировать опыт участия в федеральных проектах в образовательный процесс через зачет результатов участия, использование опыта в курсовых и выпускных работах, публичную презентацию достижений;

- формировать команду педагогов, осуществляющих многоаспектное сопровождение формирования ИПТ, обеспечивать их профессиональное развитие в области профориентационной работы;

- развивать партнерские отношения с операторами федеральных проектов, предприятиями, профессиональными сообществами для обеспечения доступа молодежи к ресурсам проектов и получения экспертной поддержки.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением отдаленных эффектов участия в федеральных проектах на профессиональное становление и карьерное развитие молодежи через проведение лонгитюдных исследований; с выявлением специфики формирования ИПТ посредством участия в федеральных проектах у различных категорий молодежи (одаренная молодежь, молодежь из социально уязвимых групп, сельская молодежь); с разработкой цифровых инструментов поддержки формирования ИПТ, интегрирующих информацию о федеральных проектах, диагностический инструментарий, средства планирования и рефлексии; с исследованием возможностей искусственного интеллекта для персонализированного подбора федеральных проектов в соответствии с профессиональными склонностями молодежи.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие педагогической науки в области профессионального обучения и профессионального самоопределения молодежи, создает научно-методическую основу для совершенствования практики формирования индивидуальных

профессиональных траекторий посредством использования возможностей федеральных проектов, что соответствует стратегическим приоритетам развития человеческого капитала в Российской Федерации.

0,СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2019. – 448 с.
2. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 2019. – 560 с.
3. Блинов, В.И. Концепция профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – №2 (50). – С. 42-51.
4. Бондаренко, Н.В. Профессиональная ориентация и самоопределение обучающихся / Н.В. Бондаренко. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 192 с.
5. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение личности / Е.М. Борисова // Вопросы психологии. – 2022. – №5. – С. 85-95.
6. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2024. – №6. – С. 39-46.
7. Власова, Т.А. Современные тенденции развития профориентационной работы с молодежью / Т.А. Власова, Н.С. Данилова // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – №4. – С. 75-92.
8. Голомшток, А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника / А.Е. Голомшток. – М.: Педагогика, 2019. – 160 с.
9. Данилова, Л.Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов / Л.Н. Данилова // Педагогика. – 2024. – №1. – С. 108-115.
10. Дружинин, В.Е. Психология профессионального самоопределения / В.Е. Дружинин. – М.: Академия, 2020. – 256 с.
11. Забродин, Ю.М. Профессиональное самоопределение как процесс становления профессиональной идентичности / Ю.М. Забродин // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28. – №3. – С. 89-98.

12. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2024. – 240 с.

13. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКиППРО, 2023. – 101 с.

14. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2020. – 304 с.

15. Ковалева, Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2024. – 56 с.

16. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 2019. – 255 с.

17. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2020. – 272 с.

18. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2019. – 352 с.

19. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 2023. – 200 с.

20. Никитина, Н.Н. Методика профориентационной работы в образовательных учреждениях / Н.Н. Никитина, О.А. Абдуллина. – М.: МПСИ, 2020. – 208 с.

21. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, 2019. – 352 с.

22. Петровский, А.В. Психология личности / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 2020. – 464 с.

23. Поляков, В.А. Профориентация старшеклассников / В.А. Поляков. – М.: Просвещение, 2019. – 176 с.

24. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2024. – 320 с.

25. Пряжникова, Е.Ю. Профориентация / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2023. – 496 с.

26. Роботова, А.С. Профессиональное самоопределение личности в системе непрерывного образования / А.С. Роботова // Непрерывное образование. – 2022. – №4. – С. 67-74.

27. Родичев, Н.Ф. Профессиональная ориентация школьников: инновации и традиции / Н.Ф. Родичев. – М.: Академия, 2020. – 272 с.

28. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2019. – 720 с.

29. Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности / В.Ф. Сафин. – Свердловск: Издательство Свердловского педагогического института, 2019. – 142 с.

30. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И.С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2020. – 80 с.

31. Серякова, С.Б. Компетентностный подход как направление модернизации российского образования / С.Б. Серякова // Педагогическое образование и наука. – 2023. – №4. – С. 32-38.

32. Смирнов, И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Сократ, 2024. – 184 с.

33. Соколова, Н.А. Педагогика профессионального образования / Н.А. Соколова. – М.: Издательский центр «Академия», 2023. – 368 с.

34. Сыманюк, Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2022. – 320 с.

35. Ткаченко, Е.В. Профессиональное образование в России: проблемы, пути развития / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2024. – Т. 26. – №1. – С. 9-28.

36. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А.В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2023. – 383 с.

37. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. – М.: Владос-Пресс, 2022. – 96 с.

38. Чистякова, С.Н. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев. – М.: Издательский центр «Академия», 2024. – 176 с.

39. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – СПб.: Питер, 2020. – 352 с.

40. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2019. – 176 с.

41. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.04.2025).

42. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/ (дата обращения: 10.04.2025).

43. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: http://government.ru/docs/18312/ (дата обращения: 10.04.2025).

44. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. – URL: http://government.ru/info/35566/ (дата обращения: 10.04.2025).

45. Союз «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» [Электронный ресурс]. – URL: https://worldskills.ru/ (дата обращения: 10.04.2025).

46. Всероссийский конкурс «Большая перемена» [Электронный ресурс]. – URL: https://bolshayaperemena.online/ (дата обращения: 10.04.2025).

47. Платформа «Россия – страна возможностей» [Электронный ресурс]. – URL: https://rsv.ru/ (дата обращения: 10.04.2025).

48. Единая информационная система «Добровольцы России» [Электронный ресурс]. – URL: https://добровольцыроссии.рф/ (дата обращения: 10.04.2025).

49. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: https://edu.gov.ru/ (дата обращения: 10.04.2025).

50. Федеральный институт развития образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.firo.ru/ (дата обращения: 10.04.2025).