

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.18384/2949-4974-2026-2-2-97-110

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ 12–15 ЛЕТ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Яцкова И. Д.

*Институт развития новых образовательных технологий, г. Москва, Российская Федерация;
e-mail: info@anoirnot.ru*

Поступила в редакцию 22.04.26

После доработки 27.04.26

Принята к публикации 30.04.26

Аннотация

Цель статьи – раскрыть сущность, выявить особенности и предложить педагогический инструментальный формирования профессиоведческой компетенции подростков 12–15 лет в дополнительном образовании.

Методология и методы исследования: исследование базируется на компетентностном и средовом подходах. В качестве методов исследования применены теоретические (системный анализ, педагогическое проектирование) и эмпирические методы (педагогическое наблюдение, тестирование, опросы, сбора и статистической обработки эмпирических данных).

Результаты. Раскрыты сущность, содержание и особенности формирования профессиоведческой компетенции подростков в дополнительном образовании. Предложен педагогический инструментальный формирования профессиоведческой компетенции подростков. Описан профориентационный потенциал сетевого взаимодействия «организация дополнительного образования – университет – производство», разработана и апробирована авторская программа «Практическое профессиоведение подростков». Зафиксирована положительная динамика всех компонентов профессиоведческой компетенции у участников пилотного педагогического эксперимента.

Теоретическая и/или практическая значимость. Уточнена сущность и структура профессиоведческой компетенции подростков. Разработан педагогический инструментальный, который может быть внедрён в профориентационную деятельность дополнительного образования.

Выводы. В ходе исследования выявлены особенности формирования профессиоведческой компетенции подростков в дополнительном образовании, обобщённо заключающиеся в глобальном переходе от информирующего к образовательному типу профориентационной деятельности. Педагогическими инструментами рассматриваемого процесса служат интегративная среда, создаваемая в сетевом взаимодействии «организация дополнительного образования – университет – производство», которая наполнена событиями, обеспечивающими «переживание» профессии «здесь и сейчас», и модульная программа «Практическое профессиоведение подростков». Проведённая опытно-экспериментальная работа подтверждает эффективность представленного педагогического инструментального и обеспечивает возможность масштабирования разработанных и апробированных компонентов.

Ключевые слова: профессиоведческая компетенция, подростки 12–15 лет, дополнительное образование, сетевое взаимодействие, интегративная среда, профориентационная деятельность

Для цитирования: Яцкова И. Д. Особенности формирования профессиональной компетенции подростков 12–15 лет в дополнительном образовании // Московский педагогический журнал. 2026. № 2. Т. 2. С. 97–110. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-2-97-110>

Original research article

FEATURES OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN ADOLESCENTS AGED 12–15 IN SUPPLEMENTARY EDUCATION

I. Yatskova

Institute for the Development of New Educational Technologies, Moscow, Russian Federation
e-mail: info@anoirnot.ru

Received by the editorial office 22.04.26

Revised by the author 27.04.26

Accepted for publication 30.04.26

Abstract

Aim. To reveal the essence, identify the specific features, and propose a set of pedagogical tools for the formation of professional (vocational) competence in adolescents aged 12–15 within the framework of supplementary (non-formal) education.

Methodology. The study is grounded in competency-based and environmental (situational) pedagogical approaches. The research methodology combines theoretical methods (system analysis, pedagogical modelling and design) with empirical methods, including pedagogical observation, testing, questionnaire surveys, and statistical processing of collected empirical data.

Results. The study defines the essence, content structure, and specific characteristics of the formation of professional competence in adolescents in supplementary education. A pedagogical toolkit for developing this competence has been proposed. The career guidance potential of network interaction within the “supplementary education institution – university – industrial enterprise” model is described. The author’s original modular program “Practical Vocational Studies for Adolescents” has been developed and experimentally tested. The pilot pedagogical experiment recorded a positive dynamic in all components of professional competence among participating adolescents.

Research implications. The research clarifies the conceptual framework and structural components of professional competence in adolescents. The developed pedagogical tools can be readily implemented in the career guidance practices of supplementary education institutions, contributing to the modernization of vocational guidance in the Russian educational system.

Conclusions. The study identifies specific features of forming professional competence in adolescents in supplementary education, which can be summarized as a global paradigm shift from an *information-providing* model to an *educational* (activity-based) model of career guidance. The key pedagogical tools ensuring this transition are: (1) an integrative educational environment created through network interaction between educational institutions, universities, and industrial enterprises, enriched with events that allow adolescents to “live through” professional roles “here and now,” and (2) the modular educational program “Practical Vocational Studies for Adolescents” The conducted experimental work confirms the effectiveness of the proposed pedagogical tools and provides a basis for scaling up the developed components across the supplementary education system.

Keywords: professional competence, adolescents aged 12–15, supplementary education, network interaction, integrative environment, career guidance activity, vocational guidance

For citation: Yatskova, I. D. (2026). Features of Professional Competence Formation in Adolescents Aged 12–15 in Supplementary Education. In: *Moscow Pedagogical Journal*, 2 (2), 97–110. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2026-2-97-110>

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе социально-экономического развития России актуализируются вопросы трудового воспитания подрастающего поколения и формирования у него готовности к профессиональному самоопределению. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»¹ в качестве целевого показателя определяет «создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности». Письмо Минпросвещения России от 14.08.2025 № ВЖ-1399/05² интегрирует задачи проекта «Билет в будущее» и программы «Россия – мои горизонты», предопределив создание единой модели профориентации.

Современным школьникам необходимо делать *первичный профессиональный выбор* достаточно рано, что связано с необходимостью выбора профиля обучения, направленности на профессиональное или высшее образование в дальнейшем. Соответственно, к 14–15 годам подростки должны хорошо ориентироваться в мире профессий: быть подготовленными к самостоятельному осознанному выбору профессиональной направленности; понимать значение той или иной профессии, её ценности для общества; быть готовыми развивать и совершенствовать свои способности.

Психолого-педагогические исследования [10; 11] раскрывают, что в подрост-

ковом возрасте 12–13 лет формируются первичные профессиональные интересы. В структуре «Я-концепции» подростка Т. А. Попова выделяет «поведенческую составляющую», которая трактуется автором как «представления о характере собственной реализации в конкретной деятельности»³. Данный компонент выполняет функцию когнитивно-поведенческого ориентира (Я-экзистенциального), который включает ориентацию в смысловом пространстве жизни и реализацию жизненных планов. Именно в этот период закладывается семантическое ядро профессионального самоопределения – сопряжение векторов «Хочу», «Могу» и «Надо» (по Е. А. Климову⁴).

Одновременно с этим в подростковом возрасте (с 12–13 лет) начинается трансформация и собственных представлений о себе и смещение значимой референтной группы от взрослых (семьи и учителя) к сверстникам [4]. В связи с этим самооценка подростка носит неустойчивый, ситуативный характер, что существенно влияет и на представления себя в определённой профессии – возникает невысокий уровень мотивации, зависимость от стереотипов, неоправданные ожидания [12]. На этом фоне информирования о современном профессиональном поле и разовых профориентационных мероприятий для подростков 12–15 лет явно недостаточно для формирования осознанного первичного профессионального выбора, необходимо более глубокое деятельностное погружение.

¹ Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210> (дата обращения: 27.04.2026).

² Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 14 августа 2025 г. № ВЖ-1399/05 «О направлении информации». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412501175> (дата обращения: 27.04.2026).

³ Попова Т. В. Экзистенциальная составляющая Я-концепции подростка: теория и практика исследования // Психологическая газета. 2025. 25 января. URL: <https://psy.su/feed/10782/> (дата обращения: 17.04.2026).

⁴ Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2012. С. 100–120.

Таким образом, фиксируется объективное противоречие: с одной стороны, социальный заказ на формирование у подростков 12–15 лет готовности к осознанному первичному профессиональному выбору и наличие психолого-педагогических предпосылок для этого; с другой стороны, необходимость развития информационно-ознакомительных форм профорientации к деятельностно-рефлексивным. В этой связи возникает необходимость поиска новых педагогических инструментов и, что особенно важно, – создания таких образовательных сред, которые обеспечивали бы не трансляцию знаний о профессиях, а проживание профессиональных смыслов, накопление опыта профессиональных проб и рефлексии собственных возможностей и ограничений.

Методология исследования базируется на компетентностном и средовом подходах: компетентностный подход обеспечивает целостность, критериальность и диагностичность поставленной цели [7; 8]; средовой подход делает акцент на специальном проектировании и использовании возможностей образовательной среды как ресурса развития личности [15].

Цель настоящей статьи – раскрыть сущность, выявить особенности и предложить педагогический инструментарий формирования профессиональной компетенции подростков 12–15 лет в дополнительном образовании.

В соответствии с поставленной целью в статье решаются следующие **задачи**:

1) раскрыть сущность и структуру профессиональной компетенции применительно к подростковому возрасту 12–15 лет;

2) выявить особенности формирования профессиональной компетенции подростков в дополнительном образовании;

3) обосновать педагогический инструментарий формирования профессиональной компетенции подростка;

4) представить результаты апробации средств формирования профессиональ-

ной компетенции подростков в дополнительном образовании.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Сущность и структура понятия «профессиональная компетенция подростков»

В определении понятия «профессиональная компетенция подростка» мы опирались на идею Э. Ф. Зеера и Е. М. Дорожкина, раскрывших представление о профессиональной компетентности через «...ознакомление с миром профессий, классификацией и социально-психологической характеристикой профессий, типовыми сценариями профессиональной биографии» и включающей совокупность профессиональных компетенций «...коммуникативных и презентационных навыков, умений по трудоустройству и самомаркетингу, способностей в области проектирования своего карьерного роста и др.» [5].

Учитывая различие в терминологии компетентностного подхода, где компетенция рассматривается «как требование к образовательной подготовке и как планируемый результат», а компетентность соотносится с опытом деятельности и развитием в определённой сфере [14], мы рассматриваем компетенцию как установленный ориентир успешного выполнения какой-либо деятельности, совокупность индивидуальных качеств (знаний, умений, навыков, способностей), способствующих этой успешности.

В этом контексте, акцентируя междисциплинарную роль профессионального [17], мы определяем профессиональную компетенцию подростка как сложносоставную личностную характеристику, раскрывающуюся в готовности к использованию профессиональных знаний, наличии способностей к познанию и навыков анализа современного спектра профессий, опыта саморефлексии и самопроектирования будущей профессиональной деятельности в условиях новых социально-экономических реалий.

Развивающиеся характеристики самости подростков (самоосознание, саморефлексия, самоидентификация, самооценка и др.) создают психолого-педагогическую базу для первого, пока ещё предварительного, обращения к миру профессий как к пространству личностно значимых смыслов. Центральное место в первичном профессиональном выборе занимает формирование семантического ядра, представленного тремя взаимосвязанными векторами: «Хочу», «Могу», «Надо», где:

– «хочу» возникает как сфера эмоционально окрашенных склонностей и профессиональных предпочтений, носящих переменчивый, ситуативный характер и находящихся под внешним влиянием медиаобразов, сверстников и «утилитарно-практических мотивов» [3];

– «могу» лежит в сфере способностей – осознания подростком своих профессионально значимых качеств, умений, ограничений, играет роль ориентирующего фильтра;

– «надо» исходит из сформированных в окружении подростка контекстов профессий, формируя реалистическое понимание потенциала личности, здесь представление о смысле труда, усилиях, обязанностях (трудовое воспитание) служит источником возможных преобразований.

Таким образом, первичный профессиональный выбор заключается в том, чтобы подросток обнаружил у себя наличие каждого из векторов («я что-то хочу», «я что-то могу», «есть определённые требования»). Профессиональная компетенция как совокупность знаний, умений, опыта служит сопоставлению этих векторов, выявлению противоречий и дефицитов, появлению способов коррекции рассогласований, овладению способами ориентации в пространстве профессий, появлению ситуативных, гибких траекторий профессионального развития,

раскрываясь через *ценностно-мотивационный* (профессиональные интересы, ценностные ориентации, смыслы), *информационно-познавательный* (система профессиональных знаний, умение анализировать профессию), *деятельностно-операционный* (опыт профессиональных проб, практическое владение элементами трудовых действий) и *рефлексивно-прогностический* (способность к адекватной самооценке и проектированию индивидуальной профессиональной траектории). Она является динамическим образованием, формируемым в обучении, развиваемым и востребованным в течение всей активной жизни человека, далее приобретая опыт самоопределения (как успешный, так и не успешный) профессиональная компетенция становится профессиональной компетентностью человека.

Профессиональная компетенция выступает смысловым и рефлексивным ядром трудового воспитания, где акцент поставлен на саморефлексию и самопроектировании; представлении труда как ценности, а не как повинности [1]. Подросток не просто выбирает профессию, а связывает её с пользой другим, развивая «добросовестные отношения к трудовой деятельности, уважение и бережливое отношение к продуктам труда (материальным, духовным)» [9]. Функционально значимые уровни профессиональной компетенции и её структурные компоненты могут быть распределены по следующим уровням достижения: уровень *представления* (базовый); уровень *ориентирования* (продвинутый); уровень *проектирования* (высокий). Каждому уровню в соответствии поставлен определённый вид знаний, умений, навыков деятельности в области профессионального образования: активное познание, ориентирование, обобщение, типологизация, саморефлексия, самодиагностика, самопроектирование.

Особенности формирования профессиоведческой компетенции подростков в дополнительном образовании

Современная система профориентации характеризуется масштабным партнёрством не только всех ступеней образования (общее, профессиональное, высшее и дополнительное), но и широкой кооперацией с промышленным сектором экономики, когда все акторы профориентационной деятельности формируют кадровый потенциал региона в симбиозе образовательной и производственной подсистем. Явно намечается переход от информационного типа профориентационной деятельности к образовательному – «...имеющему своей целью формирование самостоятельной готовности человека к профессиональному самоопределению в современном контексте» [13].

Дополнительное образование в контексте профориентации понимается достаточно широко – не только как кружки и секции на базе школ и организаций дополнительного образования, но и как специализированные программы дополнительного образования разного профиля (общего, технического, технологического), реализуемые на площадках вузов, колледжей, предприятий и учреждений культуры. Дополнительное образование в этой системе выполняет функцию «пространства поиска и проб», где подросток может безопасно экспериментировать с разными видами деятельности.

Первая его особенность связана с добровольностью и субъектной позицией подростка. В системе дополнительного образования подросток получает возможность проверить свои склонности в реальной деятельности без риска академической неуспеваемости, испытать «чувство взрослости» через начальное овладение настоящим профессиональным инструментарием, получить обратную связь от наставника и сверстников в неформальной обстановке.

Вторая особенность – вариативность и возможность многократной «примерки на себя» различных профессиональных сфер: инженерной деятельности, робототехнике, медиажурналистике, графическом дизайне, волонтерстве и т. д. Это критически важно для возрастного этапа, когда самооценка неустойчива, а профессиональные интересы только начинают дифференцироваться.

Третья особенность – возможность длительного систематического погружения. В отличие от краткосрочных профориентационных мероприятий (экскурсий, встреч, мастер-классов), программы дополнительного образования могут быть рассчитаны на два года и более. Это позволяет подростку пройти полный цикл: от первоначального «любопытства» до осознанного интереса к профессии или, напротив, до понимания невозможности работы в данной сфере для себя лично.

Четвёртая особенность – организация полноценных профессиональных проб. В рамках общего образования профессиональные пробы часто затруднены из-за ограниченного времени, отсутствия определенного оборудования и необходимости реализации жестких учебных планов. Дополнительное образование, особенно при сетевом взаимодействии с вузами и промышленным секторе, предоставляет площадку для выполнения ознакомительных, исполнительских и творческих профессиональных проб.

Пятая особенность – создание рефлексивного коммуникативного пространства. Отношения «педагог – ученик» в кружке или секции, как правило, менее формальны и более доверительны, чем в школе. Это позволяет обсуждать не только технологические аспекты деятельности, но и ее смысловые, ценностные измерения: «зачем я это делаю?», «какую пользу это приносит другим?», «соответствует ли это моим представлениям о себе?». Именно в деятельности дополнительного образования (выполнение

проекта, подготовка к соревнованиям, создание продукта) происходит проверка и коррекция профессиональных предпочтений, что является необходимым условием перехода от профессиональных фантазий к реальному самопроектированию.

Выделенные особенности в своей совокупности создают принципиально иную, по сравнению с урочной и внеурочной деятельностью, образовательную реальность. В ней подросток перестаёт быть объектом профориентационных воздействий (лекций, тестирований, обзорных экскурсий) и становится субъектом собственного профессионального самоопределения: он самостоятельно выбирает направление проб, накапливает опыт успехов и ошибок в безопасной среде, рефлексировать свои возможности и ограничения, выстраивает первичный профессиональный план.

Педагогический инструментарий формирования профессиоведческой компетенции подростка

Важным результатом нашего теоретического анализа стал вывод о том, что максимальный эффект в формировании профессиоведческой компетенции достигается при сетевом взаимодействии в триаде «организация дополнительного образования – университет – производство». В этой конфигурации организация дополнительного образования выступает интегратором ресурсов, проектировщиком маршрутов и носителем педагогического сопровождения; университет обеспечивает научную базу и лабораторную инфраструктуру, историко-рефлексивную глубину; производство (сектор реальной экономики) предоставляет среду реальных профессиональных проб и деятельности в контекстуализации знаний.

Каждый из агентов сетевого взаимодействия демонстрирует полный цикл «превращения» предметных знаний (от истории создания до новейших аспектов) в конкретный результат через трудовую

деятельность множества людей и профессий в одной или разных сферах деятельности. Это обеспечивает подростку «переживание» профессии «здесь и сейчас» становясь социальным лифтом и инструментом рефлексивного проектирования жизненного пути.

Ключевой особенностью проектируемого сетевого взаимодействия является включение университетских музеев как активного звена интегративной образовательной среды (а не статичного объекта) в профориентационную деятельность подростков. Это отвечает поставленным задачам перехода к новым гибким моделям профориентационной деятельности и поддерживает баланс и обновление форм профориентационных мероприятий для моделирования профессиональной деятельности и расширения доступности профориентационных ресурсов для подростков 12–15 лет.

Выделенные нами ранее обобщённые особенности вузовских музеев (социально-научная доминанта, академическая направленность, отраслевой характер, профессиоцентрическая направленность, корпоративная культура) [16] отвечают всем необходимым критериям современной профориентационной деятельности и выступают в роли «конструктора» профориентационных форматов.

Авторская программа «Практическое профессиоведение подростков» реализуется в рассмотренной интегративной образовательно-воспитательной среде. Организация дополнительного образования АНО «ИРНОТ» выступает интегратором ресурсов, обеспечивает педагогическое сопровождение, диагностику, тьюторство в процессе формирования профессиоведческой компетенции подростков и реализует учебно-воспитательную деятельность.

На сегодняшний день, сетевая форма взаимодействия образовательных организаций с реальным сектором экономики (производство), генерирующая единое образовательно-воспитательное

пространство, является одним из системообразующих ресурсов повышения качества не только учебного процесса и профориентации, но и трудового воспитания современных подростков, что является основой для их успешной социализации и профессиональной самореализации в российском обществе.

В исследуемом проекте в сетевое взаимодействие включены университеты, реализующие многопрофильные профориентационные программы (Московский политехнический университет, Государственный Геологический музей им. В. И. Вернадского РАН, Российский университет транспорта, Московский государственный институт международных отношений МИД РФ, НИУ Московский авиационный институт и др.), а также «производство» (реальный сектор экономики), непосредственно связанное с данными вузами – единой отраслевой направленностью.

Вузы-партнёры предоставляют обучающимся подросткового возраста музейные профориентационные и когнитивно-развивающие программы, а также мастер-классы ведущих учёных, специалистов научного сектора, аспирантов и магистров (музейные практики). Производство (реальный сектор экономики) обеспечивает среду реальных профессиональных проб (к примеру VR/AR-практики в СКОЛКОВО и др.). Это позволяет преодолеть разрыв между абстрактным знанием о профессиях и практическим погружением в первичную профессиональную среду.

Одновременно в этом, молодое поколение знакомится с профессиями (востребованными в настоящем и будущем), которые осваиваются в вузах-партнерах, особенностями выстраивания образовательных маршрутов к их освоению, а самое главное – с достижениями выпускников университета, их славному служению Отечеству, что погружает подростков в предметную сферу и деятельность контекстуализацию знаний – от истории

профессии, её роли в развитии российской отраслевой экономики до конкретного трудового действия.

Организационными форматами реализации программы выступают: адаптивные экскурсии, мастер-классы, деловые игры и симуляции, профессиональные мини-пробы, проектная деятельность подростков и конкурсы профориентационных проектов; каникулярная профориентационная работа (профориентационные лагеря, слеты, школьные проектные конкурсы, фестивали).

Программа реализует двухуровневую модель:

– *первый уровень* (5–6 классы) при доминании потребности подростка в чувстве взрослости, самостоятельности, потребности в признании нацелен на выявление и утверждение ценностно-смысловой позиции подростка в профессионально-трудовой сфере («Кто я?», «Что мне интересно?», «Какие ценности мне важны?», «Что я могу делать?»);

– *второй уровень* (7–8 классы) при формировании у подростка способности к саморефлексии и планированию нацелен на реализацию инструментальной стороны первичного профессионального выбора и овладение алгоритмами построения образовательно-профессионального маршрута («Как действовать?», «Какие шаги предпринять?», «Как оценить свои ресурсы?»).

Гибкость программы и возможность построения длительного обучения (до 3 лет) позволяют спроектировать и настраивать по ходу освоения индивидуальные образовательные маршруты с возможностями повторения пути для каждого участника программы в зависимости от образовательных потребностей подростка.

Каждый из блоков программы подразумевает реализацию в течение учебного года и предполагает очную форму обучения (с применением электронного обучения и дистанционных технологий). Включает лекции (цикл «Мир профес-

сий: вчера, сегодня, завтра» по профессиональным направлениям, профориентационные практики («Конструкторы профессий», мастер-классы, профессиональные пробы на производстве, деловые игры и симуляции, трудовые десанты, экологические акции, здоровьесберегающие мероприятия, профильные смены в летних лагерях) и самостоятельную проектную деятельность (в том числе, и конкурсную) в интегративной образовательной среде.

Таким образом, интегративная среда, формируемая в сетевом взаимодействии «организация дополнительного образования – университет – производство» включает организационный, учебно-методический; инфраструктурный, практикоориентированный, воспитательный и пространственно-временной компоненты, обеспечивающие формирование профессиоведческой компетенции подростков 12–15 лет.

Апробация средств формирования профессиоведческой компетенции подростков в дополнительном образовании

Опытно-экспериментальная апробация представленного педагогического инструментария была произведена в пилотном режиме – сформирована одна экспериментальная группа (N = 36), где сравнение проводилось с входными показателями той же группы (дизайн «до – после»). В эксперименте приняли участие подростки 5–6 классов (21 человек – 5 классы, 15 человек – 6 классы), эксперимент производился в течение двух лет (2024–2025 гг.) на условиях добровольного участия.

На этапе входной диагностики были использованы дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова в модификации А. А. Азбель¹ и «Карта интересов» (методика А. Е. Голом-

штока в модификации Г. В. Резапкиной²) для определения исходного уровня профессиоведческих представлений. Текущий контроль в ходе освоения программы подразумевал наполнение портфолио каждого подростка, ведение дневника профориентационных практик, результативность проектов, деловых игр и проб, отслеживание динамики развития профессиоведческой компетенции. Итоговая диагностика подразумевала комплексное профессионально-ориентированное собеседование и оценку уровня сформированности профессиоведческой компетенции подростка.

Комплексное оценивание компонентов компетенции сочетает количественные и качественные методы:

- ценностно-мотивационный компонент: ДДО, «Карта интересов»; схема «неоконченные предложения»: «Когда я думаю о своей будущей профессии, я чувствую...», «Для меня важно, чтобы работа...»; ранжирование профессий по степени привлекательности; наблюдение за участием в профориентационных мероприятиях (инициативность, эмоциональная включённость);

- информационно-познавательный компонент: тестовые задания на знание классификации профессий, профессионально важных качеств, содержания труда; составление «формулы профессии»; защита мини-проектов;

- деятельностно-операционный компонент: экспертное наблюдение, практико-ориентированные кейсы, конкретные трудовые действия; портфолио достижений (сертификаты о пробах, отзывы наставников с производства, фото/видео выполненных заданий);

- рефлексивно-прогностический компонент: рефлексивные эссе; «Профессиональная автобиография»; построение индивидуального образовательно-про-

¹ Грецов А. Г., Азбель А. А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2012. С. 147–154.

² Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки: учебно-методическое пособие для психологов и педагогов. М.: Генезис, 2005. С. 70–73.

фессионального маршрута, интервью-собеседование.

Карта сформированности профессиональной компетенции для каждого подростка заполняется на входной, промежуточной и итоговой диагностике по каждому компоненту с уровнями: базовый (репродуктивный), продвинутый (продуктивный), высокий (рефлексивно-проектировочный) и обеспечивает в том числе и выявление расхождений в системе «хочу – могу – надо» как точки роста для коррекции индивидуальной траектории.

Приведём обобщённые результаты проведённого педагогического эксперимента.

На *констатирующем* этапе оценён исходный уровень профессиональной компетенции в экспериментальной группе подростков: только 18% подростков смогли назвать более 5 профессий с адекватным описанием содержания трудовой деятельности; у 62% подростков доминировал мотив «хочу» (нравится, престижно, модно) без учёта «могу» и «надо»; 58% участников затруднялись назвать даже примерный профиль обучения после 9 класса; эссе показали преобладание романтизированных и медийных образов профессий.

На формирующем этапе реализовано содержание программы «Практическое профессиональное поведение подростков» в полном объёме с включением сетевого взаимодействия. Для обеспечения качества взаимодействия экспериментальная группа делилась на три подгруппы с преобладающим направлением профориентационной деятельности (естественно-научное, инженерно-техническое и гуманитарное) с тем, чтобы охватить весь спектр профессий и профессиональных проб. Каждый подросток вёл «Дневник профессиональных практик», проводились контрольные процедуры и тестирования, в течение двух лет проведены 4 тьюториала по запросу для подростков, испытывающих затруднения в профессиональном выборе, заполнялась карта

профессиональной компетенции для каждого участника эксперимента.

На контрольном этапе оценена динамика сформированности профессиональной компетенции после реализации программы и проведён опрос участников эксперимента по удовлетворённости программой обучения. Помимо существенного роста уровня профессиональной компетенции (с начального базового уровня на продвинутый и высокий перешло 78% участников) отметим следующие показатели: доля подростков, способных назвать более 5 профессий с адекватным описанием, возросла с 18% до 81%; доля подростков с доминированием мотива «хочу» (без учёта «могу» и «надо») снизилась с 62% до 23%; доля подростков, способных построить свой образовательный профессиональный маршрут, увеличилась с 12% до 67%, при этом 89% подростков отметили отсутствие страха перед первичным профессиональным выбором и понимание способов его осуществления даже при наличии многих возможных вариантов.

Положительный эффект реализации программы отмечается и в изменении характера представлений подростков – от первоначальной позиции исключительной финансового интереса к способу реализации способностей, самореализации и социальному статусу.

Приведём несколько примеров из эссе подростков при завершении программы:

– «...Раньше я хотел быть экономистом, потому что думал, что это востребованная профессия и много платят, многие вузы готовят финансистов. После экскурсий в МАИ я понял, что мне интересно создавать настоящие механизмы. Хотя это и сложно, но я это понимаю, и у меня получается. Составил план: сначала 8 класс хорошо закончить, потом колледж при МАИ» (Алексей, 14 лет);

– «...Музей геологии меня удивил. Я не знала, что геологи ездят в экспедиции, и что это наука. Теперь думаю между биологией и географией» (София, 14 лет);

– «...Игра “Треjder” показала, что финансы – это очень серьёзно. Теперь я понимаю, что в любой профессии нужно уметь считать деньги. Моя профессия – пока не знаю, но знаю, как выбирать» (Михаил, 14 лет).

Общая оценка удовлетворённости программой «Практическое профессиональное образование подростков» составила 4,6 баллов (из 5 возможных). По итогам анкетирования выявлено, что именно музейные практики в университетах и мастер-классы в лабораториях оказали наибольшее влияние на участников эксперимента при изучении и выборе профессии, что подтверждает ключевую роль вузовского компонента в формировании профессиональной компетенции.

Таким образом, представленные педагогические средства доказали свою эффективность в формировании профессиональной компетенции подростков 12–15 лет, причём наибольший прирост зафиксирован в её информационно-познавательном и операционно-деятельностном компонентах. Ключевым фактором успеха выступила интегративная среда сетевой триады, особенно – активное включение университетских музеев как технологического «конструктора» профориентационных форматов. Выявленные трудности носят организационный характер, а полученные данные позволяют рекомендовать масштабирование программы на большее количество участников с включением контрольной группы для статистически значимых выводов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое теоретико-эмпирическое исследование, посвящённое проблеме формирования профессиональной компетенции подростков 12–15 лет в дополнительном образовании, позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов, подтверждающих достижение поставленной цели:

1) уточнена сущность и структура профессиональной компетенции при-

менительно к подростковому возрасту; она выступает смысловым и рефлексивным ядром трудового воспитания;

2) акцентированы ключевые особенности формирования профессиональной компетенции подростков в дополнительном образовании, которые создают принципиально иную, по сравнению с урочной и внеурочной деятельностью, образовательную реальность, в которой подросток перестаёт быть объектом профориентационных воздействий и становится субъектом собственного профессионального выбора;

3) доказано, что максимальный эффект в формировании профессиональной компетенции достигается при сетевом взаимодействии в триаде «организация дополнительного образования – университет – производство»; особую роль в этой триаде играют университетские музеи, которые выступают активным «конструктором» профориентационных форматов;

4) разработана и апробирована авторская программа «Практическое профессиональное образование подростков», позволяющая выстраивать индивидуальные образовательно-профессиональные маршруты с учётом личных интересов и возможностей каждого подростка;

5) результаты пилотной апробации педагогических средств формирования профессиональной компетенции подростков подтвердили их эффективность.

Особо значимым результатом стало изменение характера профессиональных представлений подростков: от романтизированных и финансово-ориентированных образов – к осознанному пониманию профессии как способа реализации способностей, самореализации и социального служения.

Анализ результатов эксперимента показал, что ключевым фактором успеха выступила интегративная среда, созданная в сетевом взаимодействии «организация дополнительного образования – университет – производство». Именно

университетский компонент (музейные практики, мастер-классы учёных, лабораторная инфраструктура) оказал наибольшее влияние на участников эксперимента при изучении и выборе профессии, что подтверждает теоретически обоснованную роль вузовских музеев как активного звена профориентационной работы. Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

Полученные результаты позволяют утверждать, что разработанный педагогический инструментарий формирования профессиональной компетенции подростков 12–15 лет в дополнительном образовании является эффективным, научно обоснованным и может быть рекомендован к внедрению в практику до-

полнительного образования и профориентационной работы образовательных организаций.

Подчеркнём, что формирование профессиональной компетенции в подростковом возрасте – это не только ответ на актуальный социальный заказ, но и вклад в долгосрочную стратегию развития человеческого капитала России.

Подросток, овладевший способностью осознанно, рефлексивно и ответственно подходить к выбору профессии, становится не просто успешным в карьере – он превращается в субъекта собственной жизни, способного к непрерывному саморазвитию, профессиональной мобильности и служению своему Отечеству через качественный, осмысленный труд.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абашина А. Д., Опарина Я. О. Трудовое воспитание в современной школе: нормативно-правовой подход // Концепт. 2025. № 12. С. 107–122.
2. Антипова О. В., Игдырова С. В., Мукминов Р. Р. Взаимодействие организаций и учреждений дополнительного, среднего и высшего образования как предпрофильная компонента профессионально ориентированного развития ребёнка // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 12–15.
3. Афанасьев В. В., Куницына С. М., Нечаев М. М. и др. Система профориентации: проблемы, тенденции, опыт реализации и перспективы развития // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1. С. 6–16.
4. Бурмистрова Е. В., Донцов Д. А., Донцова М. В. и др. Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст // Вестник практической психологии образования. 2015. Т. 12. № 2. С. 71–82.
5. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф. Научно-прикладные основания профориентации: теория и практика // Сибирский психологический журнал. 2014. № 52. С. 67–78.
6. Евдокимова В. Е., Устинова Н. Н. Дополнительная общеобразовательная программа как пример сетевого взаимодействия учреждений образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 5. URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 17.04.2026).
7. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27–40.
8. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
9. Князев М. А. Трудовое воспитание и профориентация в современной России: возрастные аспекты, государственные инициативы и образовательные тенденции // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 1А. С. 38–45.
10. Коньшина Т. М., Пряжников Н. С., Садовникова Т. Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 3. С. 37–59.
11. Лебедева Л. Н. Психологические особенности подросткового возраста // Теория и практика современной науки. 2015. № 3 (3). С. 207–213.
12. Окладникова В. Д., Сафонова М. В. Особенности личностного самоопределения в подростковом возрасте // Глобус: психология и педагогика. 2020. № 5 (40). С. 6–7.

13. Сергеев И. С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. 2023. № 3 (15). С. 11–48.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
15. Ясвин В. А. Технология средового проектирования в образовании // Социально-политические исследования. 2020. № 1 (6). С. 74–93.
16. Яцкова И. Д. Музейная педагогика в дополнительном образовании как фактор успешности социального развития и профессионального самоопределения детей и подростков // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2 (151). С. 176–180.
17. Яцкова И. Д. Профессиоведческая компетентность как результативная характеристика современной профориентологии // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 4. URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 17.04.2026).

REFERENCES

1. Abashina, A. D. & Oparina, Ya. O. (2025). Labor Education in a Modern School: A Normative and Legal Approach. In: *Concept*, 12, 107–122 (in Russ.).
2. Antipova, O. V., Igdyrova, S. V. & Mukminov, R. R. (2019). Interaction of Organizations and Institutions of Additional, Secondary and Higher Education As a Pre-Profile Component of a Child's Professionally Oriented Development. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*, 64-3, 12–15 (in Russ.).
3. Afanasyev, V. V., Kunitsyna, S. M. & Nechaev, M. M., et al. (2019). Career Guidance System: Problems, Trends, Implementation Experience and Development Prospects. In: *Innovative Projects and Programs in Education*, 1, 6–16 (in Russ.).
4. Burmistrova, E. V., Dontsov D. A. & Dontsova, M. V., et al. (2015). Child Developmental Psychology: Infancy, Early Childhood, Preschool Childhood, Primary School Age, Adolescence. In: *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 12, 2, 71–82 (in Russ.).
5. Dorozhkin, E. M. & Zeer, E. F. (2014). Scientific and Applied Foundations of Career Guidance: Theory and Practice. In: *Siberian Psychological Journal*, 52, 67–78 (in Russ.).
6. Evdokimova, V. E. & Ustinova, N. N. (2021). Supplementary General Education Program as an Example of Network Interaction of Educational Institutions. In: *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 9 (5). URL: <https://mir-nauki.com> (accessed: 17.04.2026).
7. Zeer, E. F. (2005). Competency-Based Approach to Education. In: *Education and Science*, 3 (33), 27–40 (in Russ.).
8. Zimnyaya, I. A. (2012). Competence and Competence in the Context of the Competence-Based Approach in Education. In: *Foreign Languages at School*, 6, 2–10 (in Russ.).
9. Knyazev, M. A. (2025). Labor Education and Career Guidance in Modern Russia: Age Aspects, State Initiatives, and Educational Trends. In: *Pedagogical Journal*, 15, 1A, 38–45 (in Russ.).
10. Konshina, T. M., Pryazhnikov, N. S. & Sadovnikova, T. Yu. (2018). Personal Professional Prospects of Modern Russian Older Adolescents: Value-Semantic Aspect. In: *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 3, 37–59 (in Russ.).
11. Lebedeva, L. N. (2015). Psychological Characteristics of Adolescence. In: *Theory and Practice of Modern Science*, 3 (3), 207–213 (in Russ.).
12. Okladnikova, V. D. & Safonova, M. V. (2020). Features of Personal Self-Determination in Adolescence. In: *Globus: Psychology and Pedagogy*, 5 (40), 6–7 (in Russ.).
13. Sergeev, I. S. (2023). Educational Career Guidance and School Career Guidance: Coincidence in Space, Divergence in Meanings. In: *Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory*, 3 (15), 11–48 (in Russ.).
14. Khutorskoy, A. V. (2003). Key Competencies as a Component of Personality-Centered Education. In: *Public Education*, 2, 58–64 (in Russ.).
15. Yasvin, V. A. (2020). Environmental Design Technology in Education. In: *Social and Political Research*, 1 (6), 74–93 (in Russ.).
16. Yatskova, I. D. (2022). Museum Pedagogy in Supplementary Education as a Factor in the Success of Social Development and Professional Self-Determination of Children and Adolescents. In: *Kazan Pedagogical Journal*, 2 (151), 176–180 (in Russ.).

17. Yatskova, I. D. (2024). Professional Competence as a Performance Characteristic of Modern Career Guidance. In: *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12 (4). URL: <https://mir-nauki.com> (accessed: 17.04.2026) (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Яцкова Ирина Дмитриевна (г. Москва) – старший преподаватель кафедры педагогики дополнительного образования и методологии профориентации Института развития новых образовательных технологий;

ORCID: 0009-0002-9872-3137; e-mail: info@anoirnot.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Irina D. Yatskova (Moscow) – Senior Lecturer, Department of Pedagogy of Additional Education and Career Guidance Methodology, Institute for the Development of New Educational Technologies;

ORCID: 0009-0002-9872-3137, e-mail: info@anoirnot.ru