

Обзорная статья

УДК 373.5+159.922.8

DOI: 10.15293/2312-1580.2602.03

Концептуальные основания и система реализации психолого-педагогических классов как среды формирования профессионального самоопределения старшеклассников

**Нестерова Светлана Борисовна¹, Перевозкина Юлия Михайловна²,
Филипова Светлана Сергеевна³**

^{1,2}*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

³*МАОУ г. Новосибирска «Новосибирский городской педагогический лицей
имени А. С. Пушкина», г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию и описанию концептуальной модели системы психолого-педагогического содействия профессиональному самоопределению старшеклассников в условиях классов психолого-педагогической направленности. Актуальность исследования определяется существующим разрывом между государственным запросом на раннюю педагогическую профориентацию и недостаточной разработанностью психологически обоснованных механизмов ее реализации. В соответствии с поручением министра просвещения Российской Федерации к 2024 г. в стране открыто 5000 психолого-педагогических классов. Вместе с тем практика их функционирования обнаруживает ряд системных проблем, таких как дублирование содержания программ, низкая практическая направленность, слабая выраженность наставнической составляющей и др. Предлагаемая концепция основывается на системно-деятельностном подходе и раскрывается в трех взаимосвязанных аспектах. Структурный аспект описывает трехуровневую организацию системы: ориентировочный уровень (10 класс), смыслообразующий (переход к 11 классу) и автономно-деятельностный (11 класс). Содержательный аспект представлен шестью формами учебно-профессиональной деятельности: психолого-педагогическими интенсивами, профессиональными пробами, проектной деятельностью, рефлексивными практиками, волонтерской деятельностью и наставническим взаимодействием. Функциональный аспект раскрывает наставничество как системообразующий механизм, интегрирующий смыслообразующую, когнитивную, деятельностьную и субъектную функции системы. Показано, что наставнические отношения в диаде «студент педагогического вуза – школьник» создают уникальное со-развивающее пространство, в котором оба субъекта продвигаются по траектории профессионального становления. Результатом функционирования системы выступает формирование осознанного, деятельностно обоснованного и личностно значимого профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы; профессиональное самоопределение; наставничество; системно-деятельностный подход; профессиональные пробы; субъектная позиция; профориентация старшеклассников; интеграция школы и вуза.



Для цитирования: Нестерова С. Б., Перевозкина Ю. М., Филипова С. С. Концептуальные основания и система реализации психолого-педагогических классов как среды формирования профессионального самоопределения старшеклассников // СМАЛТА. 2026. № 2. С. 31–44. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.03>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Профессиональное самоопределение старшеклассников в процессе обучения в психолого-педагогических классах», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания от 23.01.2026, № 073-03-2026-052.

Review Article

Conceptual Foundations and Implementation System of Psychological-Pedagogical Classes as an Environment for the Professional Self-Determination of Senior Students

Svetlana B. Nesterova¹, Yulia M. Perevozkina², Svetlana S. Filipova³

^{1,2}*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk Municipal Autonomous Educational Institution “Novosibirsk City Pedagogical Lyceum named after A. S. Pushkin”, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents the theoretical foundations and conceptual model of a system of psychological-pedagogical support for the professional self-determination of senior students in the context of psychological-pedagogical profile classes. The relevance of the study is determined by the gap between the state demand for early pedagogical career guidance and the insufficiently developed psychologically grounded mechanisms for its implementation. In accordance with the directive of the Minister of Education of the Russian Federation, 5,000 psychological-pedagogical profile classes were opened across the country by 2024. However, the practice of their functioning reveals a number of systemic problems: duplication of programme content, insufficient practical orientation, and weak mentoring component. The proposed conceptual model is based on the activity-based systemic approach and is structured around three interrelated aspects. The structural aspect describes a three-level organisation of the system: an exploratory level (Grade 10), a meaning-forming level (transition to Grade 11), and an autonomous-activity level (Grade 11). The content aspect encompasses six forms of educational and professional activity: psychological-pedagogical intensives, professional internships, project-based learning, reflective practices, volunteer activities, and mentoring interaction. The functional aspect reveals mentoring as the system-forming mechanism integrating the meaning-forming, cognitive, activity-related and subjective functions of the system. It is demonstrated that mentoring relationships within the dyad ‘university student – school student’ create a unique co-developmental space in which both participants advance along the trajectory of professional formation. The ultimate outcome of the system is the development of an informed, activity-grounded, and personally meaningful professional self-determination in senior students.

Keywords: psychological-pedagogical profile classes; professional self-determination; mentoring; activity-based systemic approach; professional internships; subjective position; career guidance for senior students; school-university integration.



For Citation: Nesterova S. B., Perevozkina Yu. M., Filipova S. S. Conceptual Foundations and Implementation System of Psychological-Pedagogical Classes as an Environment for the Professional Self-Determination of Senior Students. *SMALTA*, 2026, no. 2, pp. 31–44. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.03>

Financing. This study was conducted as part of the project “Professional Self-Determination of High School Students During their Education in Psychological and Pedagogical Classes”, which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation under state assignment No. 073-03-2026-052 dated January 23, 2026.

Введение

Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях классов психолого-педагогической направленности остается одним из недостаточно изученных аспектов профориентационной психологии. Несмотря на многочисленные исследования профессионального выбора подростков, влияние специально организованной профильной образовательной среды на его содержание и структуру изучено явно недостаточно, что порождает ощутимый разрыв между академическим знанием и реальной практикой профориентационной работы в образовательных организациях.

В соответствии с поручением министра просвещения Российской Федерации к 2024 году в стране должно быть открыто 5000 классов психолого-педагогической направленности. Нормативную основу их деятельности составляет распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста». Государственный статус наставнической деятельности закреплён Указом Президента РФ от 27 июня 2022 г. № 401, объявившим 2023 год Годом педагога и наставника. Таким образом, создание КППН и развитие института наставничества входят в число приоритетов государственной образовательной политики.

Вместе с тем практика функционирования психолого-педагогических классов обнаруживает ряд устойчивых проблем, снижающих их профориентационную результативность. Это недостаточная практическая направленность программ, дублирование содержания школьного и вузовского этапов, формальный характер наставнической составляющей, отсутствие системного психологического сопровождения. В этой связи разработка концептуальной модели психолого-педагогического содействия профессиональному самоопределению старшеклассников в условиях КППН приобретает как теоретическое, так и практическое значение.

Психолого-педагогические классы как образовательная среда профессионального самоопределения

В контексте современных концепций профессионального самоопределения психолого-педагогические классы правомерно рассматривать не как простую организационную форму профильного обучения, а как целенаправленно сконструированную образовательную среду, обеспечивающую развитие субъектной позиции учащегося по отношению к будущей профессии. Согласно методическим рекомендациям по развитию сети профильных психолого-педагогических классов (групп) в субъектах РФ [12], ключевая задача таких классов связана с формированием целостного образа педагогической деятельности и ценностного отношения к профессии учителя,



что непосредственно соотносится с развитием когнитивно-рефлексивного и мотивационно-ценностного компонентов профессионального самоопределения.

Опыт зарубежных стран подтверждает продуктивность профильного обучения как механизма профессиональной социализации. В частности, А. Hirschi [28] указывает, что в Швейцарии две трети учащихся проходят практическую и теоретическую подготовку в профильных классах в течение трех-четырех лет, что существенно повышает качество профессионального выбора. Данные отечественных исследований также демонстрируют многосторонний позитивный эффект участия школьников в образовательных практиках психолого-педагогической направленности: раскрытие интеллектуального и творческого потенциала [2], развитие коммуникативной компетентности [1; 16] и накопление опыта профессиональных проб [20].

Значимым фактором профессионального самоопределения в педагогических профессиях выступают межличностные компетенции. По мнению F. Fraile, F. Psarommatis, F. Alarcon, J. Joan [25], профильное образование должно быть ориентировано на развитие не только технических, но и гуманистических навыков коммуникации. Данную позицию разделяют P. Hardie, A. Darley, C. Redmond, A. Lafferty, S. Jarvis [27] и B. Slof, D. Nijdam, J. Janssen [30], убедительно демонстрирующие, что межличностная компетентность является необходимым условием эффективной профессиональной деятельности педагога и психолога.

Концептуальные основания системы психолого-педагогического содействия

Ведущая концептуальная идея модели состоит в следующем. Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях КППН будет носить более осознанный, субъектно регулируемый и внутренне мотивированный характер, если оно целенаправленно организуется как целостная система психолого-педагогического содействия на основе системно-деятельностного подхода в условиях интеграции взаимодействия школы и педагогического вуза с наставническим взаимодействием в диаде «наставник – подопечный». Концепция раскрывается в трех взаимосвязанных аспектах: структурном, содержательном и функциональном (рис.).

Структурный аспект описывает архитектуру системы психолого-педагогического содействия как многоуровневой, полисубъектной целостности. Система включает три уровня, соответствующих логике освоения профессиональной педагогической среды обучающимися.

Первый уровень – ориентировочный (10 класс, первый год обучения в ППК). На этом уровне старшеклассник впервые погружается в профессиональный контекст педагогической деятельности: знакомится с ее смыслами, нормами, требованиями и возможностями. Центральная задача – создание безопасного, поддерживающего пространства для первичного профессионального самоопределения, преодоление дезадаптации и формирование базовой готовности к целеполаганию. Педагогическая поддержка на этом уровне реализуется преимущественно через обеспечение безопасности субъекта при освоении новой профессиональной среды [7; 11].

Второй уровень – смыслообразующий (переход от 10 к 11 классу). На этом уровне происходит ценностно-смысловое обоснование обучающимся своего профессионального выбора. Старшеклассник не просто знакомится с педагогикой и психологией – он начинает формировать собственное представление о себе в этой профессии, сопоставлять свои интересы, способности и ценности с требованиями педагогической деятельности. Психолого-педагогическая поддержка переходит



к тактике «помощи», создавая условия для конструктивного диалога обучающегося с наставниками и сверстниками по ценностно-смысловым аспектам профессии.

Третий уровень – автономно-деятельностный (11 класс). Обучающийся приобретает все большую автономию в профессиональном выборе, реализует собственные инициативы, принимает ответственные решения в квазипрофессиональных ситуациях. Педагогическая поддержка использует тактики «содействия» и «партнерства», минимизируя внешний контроль и создавая условия для инициативной и ответственной деятельности старшеклассника. Это согласуется с теорией самоопределения Е. Л. Deci и Р. М. Ryan [24], в рамках которой автономная мотивация является ключевым предиктором устойчивости профессионального выбора и будущей профессиональной удовлетворенности.

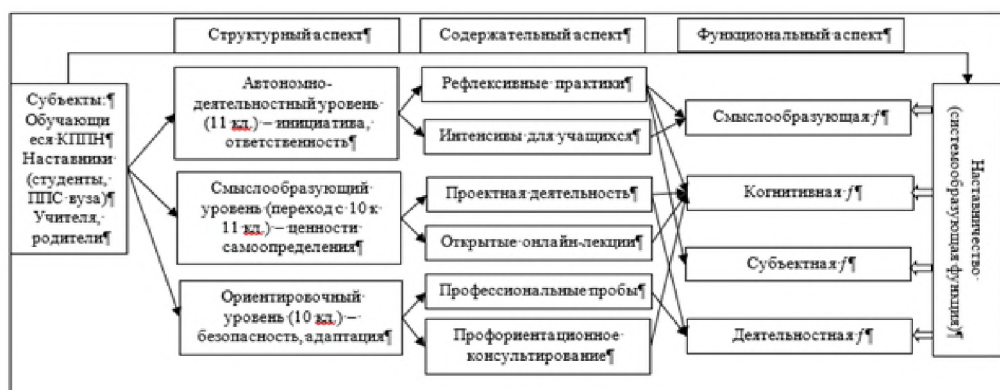


Рис. Структурно-функциональная модель сопровождения профессионального самоопределения школьников в КППН

Трехуровневая структура не является жесткой последовательностью – конкретный обучающийся может находиться на разных уровнях по разным компонентам самоопределения одновременно. Это определяет необходимость индивидуализации образовательного маршрута и гибкости психолого-педагогического содействия в зависимости от актуального состояния профессионального самоопределения каждого школьника.

Структурный аспект модели отражает иерархическую организацию данных компонентов, в которой мотивационно-ценностный уровень выполняет интегративно-регуляторную функцию, определяя направленность и содержание когнитивных и поведенческих проявлений, когнитивно-рефлексивный обеспечивает осознанность и обоснованность профессионального выбора, а деятельностный реализует переход от намерений к практическим действиям.

Субъектный состав системы включает четыре взаимодействующие группы: обучающиеся КППН (субъекты профессионального самоопределения), наставники-студенты и наставники-преподаватели педагогического вуза (субъекты профессиональной культуры и психолого-педагогической поддержки), педагоги и психологи школ (субъекты психолого-педагогического сопровождения) и родители (субъекты социальной поддержки) [8]. Полисубъектность системы принципиально важна, так как исследования показывают, что профессиональное самоопределение подростков обусловлено совокупным влиянием агентов социализации, а не только формальной образовательной средой [26].

Содержательный аспект

Содержание программы организовано по принципу спиралевидной модели: темы и практики осваиваются на разных уровнях сложности – в школьном контексте в формате ознакомления, в вузовском – с нарастающей глубиной. Реализация осуществляется на площадке Технопарка универсальных педагогических компетенций НГПУ и включает шесть форм учебно-профессиональной деятельности [23].

Все формы деятельности реализуются в интегрированном образовательном пространстве школы и педагогического вуза, что позволяет преодолеть разрыв между формальными знаниями и практическими требованиями профессиональной среды [20; 21]. Переход из роли школьника в роль участника профессиональной педагогической среды – «пересечение границ» – создает ситуации продуктивного личностного напряжения, которые при наличии адекватной поддержки становятся ресурсами профессионального самоопределения [18; 22].

Функциональный аспект: наставничество как системообразующий механизм

Центральным функциональным механизмом системы выступает специально организованное наставническое взаимодействие в диаде «наставник – подопечный». Государственный приоритет наставничества закреплен Указом Президента РФ от 27 июня 2022 г. № 401. Психологические исследования убедительно показывают, что поддержка значимого Другого играет ключевую роль в профессиональном самоопределении подростков [29]. Наставнические отношения создают уникальное межсубъектное пространство, в котором школьник получает профессиональный ориентир, эмоциональную поддержку и модель профессиональной идентичности, что принципиально отличает наставничество от формального педагогического взаимодействия.

В трактовке Ю. М. Перевозкиной с соавторами [16] наставничество в образовательном контексте обеспечивает профессиональную и учебную социализацию личности через интеграцию индивидуальных качеств и социокультурных ожиданий, что является условием эффективного развития психолого-педагогического образования. Функционально наставничество реализует связующую роль между уровнями системы и транслирует профессиональный опыт, что согласуется с положениями о значимости социального взаимодействия в процессе профессионализации [13; 17].

В рамках концепции наставнические отношения выстраиваются как многоуровневая система, предполагающая, что школьник взаимодействует с педагогом школы, студентом педагогического вуза, преподавателем вуза и практикующим специалистом. Подобное взаимодействие обеспечивает постепенное усложнение профессионального опыта. Принципиальной особенностью наставнических отношений в КППН является их двусторонний развивающий потенциал: студент-наставник, организуя сопровождение подопечного, одновременно развивает собственную педагогическую рефлексию, что соответствует принципам педагогики сотрудничества [14]. Таким образом, наставничество создает со-развивающую ситуацию, в которой оба субъекта движутся по траектории профессионального становления.

Основная цель наставничества в системе образования, с точки зрения Ю. М. Перевозкиной с соавторами [15], является профессиональная и учебная социализация личности, обеспечивающая преемственность и устойчивость образовательного процесса. При этом авторы считают, что наблюдаются специфические особенности наставников в образовании, которые предполагают понимание наставничества не просто как механизма передачи опыта, а в качестве деятельности, кото-



рая формирует личность, профессиональную идентичность и ценностную основу подопечного, влияя на качество образования через человека [10; 19]. В образовательном процессе наставник имеет дело не с технологией, в отличие от технических областей, а с человеком, что определяет особый характер всей системы, так как объект и продукт наставничества – личность. В технических областях наставник обучает инструменту, алгоритму или стандарту. Тогда как в психолого-педагогическом образовании наставник работает с самоопределением, мотивацией, ценностями, внутренними установками будущего профессионала. При этом произошедшие изменения не всегда можно сразу определить, но они затрагивают глубинные уровни личности. Таким образом, в образовательной системе наставничество строится через деятельность, имеющую два основных вектора – профессиональный и личностный [6; 19]. Будущему педагогу важно освоить методики, педагогические технологии, но не меньше – научиться быть ответственным, уметь эмоционально включаться в личность обучающегося, держать в классе дисциплину через уважение к себе и к детям, уметь эффективно коммуницировать, переживать ошибки, выстраивать границы. Наставник здесь не только учит, но и поддерживает, проявляет эмпатию, помогает проживать опыт. Это роль не инструктора, а роль сопровождающего развитие подопечного. Психолого-педагогическая среда формирует субъектность, рефлекссию, эмпатию, опору на внутренние мотивы, а не на внешнюю дисциплину. Это принципиально гуманистический процесс. Таким образом, основываясь на понимании наставничества в образовании как системы, принципиальной особенностью в настоящем исследовании выступает включение наставничества как системообразующего механизма, обеспечивающего интеграцию всех компонентов профессионального самоопределения. Согласно Н. М. Клепиковой с соавторами [9], в системе функционирования классов психолого-педагогической направленности ключевая роль в сопровождении учащихся отводится наставникам, в качестве которых выступают преподаватели и студенты университета, зачастую сами являющиеся выпускниками аналогичных педагогических классов.

Профессионально-ориентирующая плоскость предполагает, что наставник транслирует обучающемуся реалистичный, неидеализированный образ педагогической профессии «изнутри», делится собственным опытом профессионального самоопределения, включая сомнения, трудности и точки роста. Личностно-развивающая плоскость связана с тем, что наставник создает условия для рефлексии подопечного, задает вопросы, стимулирующие самопознание («Что тебя больше всего привлекает в этой профессии? Что кажется самым сложным? Что ты понял о себе сегодня?»). *Деятельностно-сопровождающая плоскость* реализуется через совместное участие наставника и подопечного в профессиональных пробах, проектной деятельности и рефлексивных практиках. Наставник здесь выступает более опытным участником профессионального сообщества, который не делает за подопечного, а помогает ему самому справляться с трудностями, постепенно передавая ему все большую долю ответственности и инициативы. Этот принцип соответствует концепции «зоны ближайшего развития» [5] и подтверждается данными о том, что взаимодействие с более опытным профессионалом является одним из наиболее эффективных способов формирования профессиональной компетентности и идентичности [31].

Помимо наставничества, функциональный аспект включает систему мониторинга и диагностики профессионального самоопределения, обеспечивающую регуляр-



ную обратную связь для всех участников системы. Комплекс реализуемых функций охватывает смыслообразующую, когнитивную, деятельностную и субъектную составляющие. Следовательно, функциональный аспект модели проявляется в реализации комплекса взаимосвязанных функций: смыслообразующей, обеспечивающей формирование ценностного отношения к профессии; когнитивной, связанной с развитием осознанности и информированности о профессиональной деятельности; деятельностной, направленной на формирование практического опыта; и субъектной, обеспечивающей становление автономности и ответственности в профессиональном выборе. Эффективность системы определяется степенью интеграции ее структурных элементов и согласованностью педагогических воздействий [3; 4].

Заключение

Интегральным результатом предложенной системы выступает формирование у старшеклассника осознанного, деятельностно обоснованного и личностно значимого профессионального самоопределения. Принципиально важно, что целью КППН является не принудительный выбор педагогической профессии, а формирование профессионального выбора, опирающегося на реальный опыт взаимодействия с педагогической деятельностью, понимание ее смыслов и требований, а также на адекватное знание о собственных возможностях и ценностях. Именно такое самоопределение – активное, рефлексивное и ответственное – является подлинной целью психолого-педагогических классов.

Разработанная концепция занимает специфическое место в пространстве психолого-педагогических исследований. В отличие от работ, сосредоточенных на диагностике профессионального самоопределения, она предлагает целостную систему содействия данному процессу. В отличие от работ, описывающих отдельные формы профориентационной работы, концепция интегрирует структурный, содержательный и функциональный аспекты в единую теоретическую и практическую рамку. Наконец, в отличие от исследований, ограниченных школьным или вузовским контекстом, концепция принципиально ориентирована на интегрированное образовательное пространство, в котором взаимодействие школы и педагогического вуза выступает необходимым условием подлинного профессионального самоопределения.

В генетическом плане система отражает закономерную динамику профессионального самоопределения: от диффузного и внешне обусловленного состояния – к внутренне организованной, осознанной и субъектно регулируемой системе ценностей, знаний и действий. Именно такая траектория обеспечивается поэтапным включением школьников в учебно-профессиональную активность при системообразующей роли наставнического взаимодействия. Разработанная концепция создает методологическую основу для проектирования, реализации и оценки системы КППН, способной обеспечить реальное, а не формальное содействие профессиональному самоопределению старшеклассников.

Список источников

1. Антонова М. В. Новые профориентационные форматы в проекте «профильные психолого-педагогические классы» [Электронный ресурс] // Глобальный научный потенциал. 2023. № 2 (143). С. 49–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50757622> (дата обращения: 02.12.2025).
2. Ахметжанова Г. В., Гудалина Т. А. Развитие творческого потенциала обучающихся общеобразовательной школы как основы инновационной деятельности // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2025. № 1 (35). С. 75–83. DOI: <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2025-35-1-75-83>



3. *Белашина Т. В., Нестерова С. Б., Бакаева В. В.* Психологическое сопровождение классов психолого-педагогической направленности в образовательном пространстве университета // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2025. № 218. С. 242–254. DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-218-242-254>

4. *Волохова В. И., Макеев А. А., Нестерова С. Б.* Модель психолого-педагогических классов как инструмент самопознания и профессионального самоопределения школьников [Электронный ресурс] // *Проблемы современного педагогического образования*. 2025. № 87-1. С. 358–361. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82386863> (дата обращения: 20.01.2026).

5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: АСТ, 2008. 672 с.

6. *Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Федорчук Ю. М.* Актуализация эффективных форм наставничества в системе общего образования // *Научно-педагогическое обозрение*. 2023. № 2 (48). С. 77–85. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-77-85>

7. *Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Фроленкова И. Ю.* Современные условия и ресурсы развития наставничества в системе общего образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // *Педагогика*. 2023. Т. 87, № 9. С. 33–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54726388> (дата обращения: 20.01.2026).

8. *Гурина Е. С., Волохова В. И., Нестерова С. Б., Клепикова Н. М.* О родительской компетентности и ответственном родительстве современных молодых семей [Электронный ресурс] // *Вестник Мининского университета*. 2025. Т. 13, № 4 (53). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88830879> (дата обращения: 20.01.2026).

9. *Клепикова Н. М., Волохова В. И., Фоминых Л. И.* К вопросу о структуре психологической готовности обучающихся профильных классов к выбору педагогической деятельности // *СМАЛЬТА*. 2025. № 3. С. 57–68. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.03>

10. *Кузнецов А. Н.* Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа ее регламентации // *Психолого-педагогический поиск*. 2023. № 3 (67). С. 16–25. DOI: <https://doi.org/10.37724/RSU.2023.67.3.002>

11. *Купавцев Т. С.* Педагогическая поддержка саморазвития личности в непрерывном образовании: монография. Волгоград: ИП Черняева Ю. И., 2024. 236 с.

12. Методические рекомендации по развитию сети профильных психолого-педагогических классов (групп) в субъектах Российской Федерации: Письмо Министерства просвещения РФ от 24 августа 2023 г. № 08-1552 [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=471391> (дата обращения: 20.01.2026).

13. *Михайлов С. Г., Потёмкин В. К.* Профессиональное самоопределение и профессионализация рабочих современных предприятий [Электронный ресурс] // *Журнал правовых и экономических исследований*. 2017. № 4. С. 213–218. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30715998> (дата обращения: 20.01.2026).

14. *Маркова Н. Г., Нишимова А. И.* Коммуникативная компетентность будущего педагога – индикатор эффективного взаимодействия в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // *Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии: сборник материалов II Всероссийской научной конференции с международным участием (Чебоксары, 25 февраля 2022 г.)*. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2022. С. 169–171. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48107172> (дата обращения: 24.01.2026).

15. *Перевозкина Ю. М., Гречухина А. А., Перевозкин М. С.* Структурная организация наставничества как системы формирования профессиональной идентичности в образовательном пространстве [Электронный ресурс] // *Ценностная самоидентификация будущего профессионала в цифровой образовательной среде: сборник научных ста-*



тей по итогам международной научной конференции. Кемерово: Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2025. С. 82–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82721060> (дата обращения: 24.01.2026).

16. *Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С.* Личностные качества эффективного наставника в современном образовательном процессе // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2025. № 10 (248). С. 227–237. DOI: <https://doi.org/10.5930/1994-4683-2025-10-227-237>

17. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.

18. *Тугушева А. Р.* Особенности конструирования жизненного поля как аспект личностного и профессионального самоопределения в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2008. Т. 1, № 1–2. С. 60–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15133735> (дата обращения: 20.01.2026).

19. *Федорчук Ю. М., Кузнецов А. Н., Гордашникова О. Ю.* Учет региональной специфики при отборе форм наставничества в системе общего образования [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 10 (173). С. 88–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50117206> (дата обращения: 20.01.2026).

20. *Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф.* Профессиональные пробы как средство самоопределения школьников: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 164 с.

21. *Baartman L., Kilbrink N., De Bruijn E.* VET Students' Integration of Knowledge Engaged with in School-Based and Workplace-Based Learning Environments in the Netherlands // Journal of Education and Work. 2018. Vol. 31, Issue 2. Pp. 204–217. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1433821>

22. *Bakker A., Akkerman S.* The Learning Potential of Boundary Crossing in the Vocational Curriculum // D. Guile & L. Unwin (Eds.). The Wiley Handbook of Vocational Education and Training. Wiley-Blackwell, 2019. Pp. 349–372. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch18>

23. *Cremers P. H. M., Wals A. E. J., Wesselink R., Mulder M.* Design Principles for Hybrid Learning Configurations at the Interface Between School and Workplace // Learning Environments Research. 2016. Vol. 19, Issue 3. Pp. 309–334. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9209-6>

24. *Deci E. L., Ryan R. M.* The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11, Issue 4. Pp. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI11104_01

25. *Fraile F., Psarommatas F., Alarcon F., Joan J.* A Methodological Framework for Designing Personalised Training Programs to Support Personnel Upskilling in Industry 5.0 // Computers. 2023. Vol. 12, Issue 11. Pp. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.3390/computers12110221>

26. *Gariépy G., Honkaniemi H., Quesnel-Vallée A.* Social Support and Protection: Systematic Review of Current Findings in Western Countries // British Journal of Psychiatry. 2016. Vol. 209, Issue 4. Pp. 284–293. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.169094>

27. *Hardie P., Darley A., Redmond C., Lafferty A., Jarvis S.* Interpersonal and Communication Skills Development in Nursing Preceptorship Education and Training Programmes: A Scoping Review Protocol // HRB Open Research. 2021. Vol. 4, Issue 1. P. 9. DOI: <https://doi.org/10.12688/hrbopenres.13214.1>

28. *Hirschi A.* The Role of Chance Events in the School-to-Work Transition: The Influence of Demographic, Personality and Career Development Variables // Journal of Vocational Behavior. 2010. Vol. 77, Issue 1. Pp. 39–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.002>



29. Liu L., Li F., Gu X., Jiao R. Effect of Parent-Initiated Support on Career Calling Among Chinese Kindergarten Teachers: Basic Psychological Need Satisfaction as Mediator // *Psychology Research and Behavior Management*. 2024. Vol. 17. Pp. 2941–2952. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S472779>
30. Slof B., Nijdam D., Janssen J. Do Interpersonal Skills and Interpersonal Perceptions Predict Student Learning in CSCL-Environments? // *Computers & Education*. 2016. Vol. 97. Pp. 49–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.012>
31. Strauss K., Griffin M. A., Parker S. K. Future Work Selves: How Salient Hoped-for Identities Motivate Proactive Career Behaviors // *Journal of Applied Psychology*. 2012. Vol. 97, Issue 3. Pp. 580–598. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0026423>

References

1. Antonova M. V. New Career Guidance Formats in the Project “Specialized Psychological and Pedagogical Classes” [Electronic resource]. *Global Scientific Potential*, 2023, no. 2 (143), pp. 49–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50757622> (date of access: 02.12.2025). (In Russian)
2. Akhmetzhanova G. V., Gudalina T. A. Developing the Creative Potential of Students in Comprehensive Schools as a Basis for Innovative Activity. *Bulletin of Udmurt University. Series “Philosophy. Psychology. Pedagogy”*, 2025, no. 1 (35), pp. 75–83. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2025-35-1-75-83>
3. Belashina T. V., Nesterova S. B., Bakaeva V. V. Psychological Support of Psychological-Pedagogical Profile Classes in the Educational Space of the University. *Bulletin of the A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia*, 2025, no. 218, pp. 242–254. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-218-242-254>
4. Volokhova V. I., Makeev A. A., Nesterova S. B. A Model of Psychological-Pedagogical Classes as an Instrument of Self-Knowledge and Professional Self-Determination of Schoolchildren [Electronic resource]. *Problems of modern pedagogical education*, 2025, no. 87–1, pp. 358–361. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82386863> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)
5. Vygotsky L. S. *Pedagogical Psychology*. Moscow: AST Publ., 2008, 672 p. (In Russian)
6. Gordashnikova O. Yu., Kuznetsov A. N., Fedorchuk Yu. M. Actualisation of Effective Forms of Mentoring in the General Education System. *Scientific and Pedagogical Review*, 2023, no. 2 (48), pp. 77–85. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-77-85>
7. Gordashnikova O. Yu., Kuznetsov A. N., Frolenkova I. Yu. Modern Conditions and Resources for the Development of Mentoring in the General Education System of the Russian Federation [Electronic resource]. *Pedagogy*, 2023, vol. 87, no. 9, pp. 33–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54726388> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)
8. Gurina E. S., Volokhova V. I., Nesterova S. B., Klepikova N. M. On Parental Competence and Responsible Parenthood of Modern Young Families [Electronic resource]. *Bulletin of Minin University*, 2025, vol. 13, no. 4 (53). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88830879> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)
9. Klepikova N. M., Volokhova V. I., Fominykh L. I. On the Structure of Psychological Readiness of Profile Class Students for the Choice of Pedagogical Activity. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 57–68. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.03>
10. Kuznetsov A. N. Aspects of the Methodology of Mentoring Activity as the Scientific Basis for Its Regulation. *Psychological and Pedagogical Search*, 2023, no. 3 (67), pp. 16–25. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.37724/RSU.2023.67.3.002>
11. Kupavtsev T. S. *Pedagogical Support for Personal Self-Development in Continuous Education*. Volgograd, 2024, 236 p. (In Russian)
12. *Methodological Recommendations for the Development of a Network of Specialised Psychological-Pedagogical Classes (Groups) in the Constituent Entities of the Russian*



Federation. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated August 24, 2023, No. 08-1552 [Electronic resource]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=471391> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

13. Mikhailov S. G., Potemkin V. K. Professional Self-Determination and Professionalisation of Workers in Modern Enterprises [Electronic resource]. *Journal of Legal and Economic Research*, 2017, no. 4, pp. 213–218. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30715998> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

14. Markova N. G., Ishimova A. I. Communicative Competence of the Future Teacher – an Indicator of Effective Interaction in Professional Activity [Electronic resource]. *Development of Modern Education in the Context of Pedagogical Competence: Collection of Materials of the II All-Russian Scientific Conference with International Participation* (Cheboksary, February 25, 2022). Cheboksary: Sreda Publ., 2022, pp. 169–171. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48107172> (date of access: 24.01.2026). (In Russian)

15. Perevozkina Yu. M., Grechukhina A. A., Perevozkin M. S. Structural Organisation of Mentoring as a System for the Formation of Professional Identity in the Educational Space [Electronic resource]. *Value Self-Identification of the Future Professional in the Digital Educational Environment: Proceedings of the International Scientific Conference*. Kemerovo: Kuzbass Regional Institute for the Development of Professional Education, 2025, pp. 82–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82721060> (date of access: 24.01.2026). (In Russian)

16. Perevozkina Yu. M., Tishkova A. S. Personal Qualities of an Effective Mentor in the Modern Educational Process. *Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University*, 2025, no. 10 (248), pp. 227–237. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.5930/1994-4683-2025-10-227-237>

17. Serikov V. V. *Education and Personality. Theory and Practice of Designing Pedagogical Systems*. Moscow: Logos Publ., 1999, 272 p. (In Russian)

18. Tugusheva A. R. Features of Life-Field Construction as an Aspect of Personal and Professional Self-Determination in Youth. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2008, vol. 1, no. 1–2, pp. 60–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15133735> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

19. Fedorchuk Yu. M., Kuznetsov A. N., Gordashnikova O. Yu. Accounting for Regional Specifics in the Selection of Mentoring Forms in the General Education System. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 2022, no. 10 (173), pp. 88–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50117206> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

20. Chistyakova S. N., Rodichev N. F. *Professional Trials as a Means of Self-Determination of Schoolchildren*. Moscow: Yurayt Publ., 2019, 164 p. (In Russian)

21. Baartman L., Kilbrink N., De Bruijn E. VET Students' Integration of Knowledge Engaged with in School-Based and Workplace-Based Learning Environments in the Netherlands. *Journal of Education and Work*, 2018, vol. 31, issue 2, pp. 204–217. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1433821>

22. Bakker A., Akkerman S. The Learning Potential of Boundary Crossing in the Vocational Curriculum. In D. Guile & L. Unwin (Eds.). *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. Wiley-Blackwell, 2019, pp. 349–372. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch18>

23. Cremers P. H. M., Wals A. E. J., Wesselink R., Mulder M. Design Principles for Hybrid Learning Configurations at the Interface Between School and Workplace. *Learning Environments Research*, 2016, vol. 19, issue 3, pp. 309–334. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9209-6>

24. Deci E. L., Ryan R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, vol. 11, issue 4, pp. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01



25. Fraile F., Psarommatis F., Alarcon F., Joan J. A Methodological Framework for Designing Personalised Training Programs to Support Personnel Upskilling in Industry 5.0. *Computers*, 2023, vol. 12, issue 11, pp. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.3390/computers12110221>

26. Gariépy G., Honkaniemi H., Quesnel-Vallée A. Social Support and Protection: Systematic Review of Current Findings in Western Countries. *British Journal of Psychiatry*, 2016, vol. 209, issue 4, pp. 284–293. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.169094>

27. Hardie P., Darley A., Redmond C., Lafferty A., Jarvis S. Interpersonal and Communication Skills Development in Nursing Preceptorship Education and Training Programmes: A Scoping Review Protocol. *HRB Open Research*, 2021, vol. 4, issue 1, p. 9. DOI: <https://doi.org/10.12688/hrbopenres.13214.1>

28. Hirschi A. The Role of Chance Events in the School-to-Work Transition: The Influence of Demographic, Personality and Career Development Variables. *Journal of Vocational Behavior*, 2010, vol. 77, issue 1, pp. 39–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.002>

29. Liu L., Li F., Gu X., Jiao R. Effect of Parent-Initiated Support on Career Calling Among Chinese Kindergarten Teachers: Basic Psychological Need Satisfaction as Mediator. *Psychology Research and Behavior Management*, 2024, vol. 17, pp. 2941–2952. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S472779>

30. Slof B., Nijdam D., Janssen J. Do Interpersonal Skills and Interpersonal Perceptions Predict Student Learning in CSCL-Environments? *Computers & Education*, 2016, vol. 97, pp. 49–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.012>

31. Strauss K., Griffin M. A., Parker S. K. Future Work Selves: How Salient Hoped-for Identities Motivate Proactive Career Behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 2012, vol. 97, issue 3, pp. 580–598. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0026423>

Информация об авторах

Нестерова Светлана Борисовна – старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0002-8626-7146>, svetanesterova@yandex.ru

Перевозкина Юлия Михайловна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, руководитель научного центра Российской академии образования на базе НГПИУ, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>, per@bk.ru

Филипова Светлана Сергеевна – и. о. директора МАОУ г. Новосибирска «Новосибирский городской педагогический лицей имени А. С. Пушкина», г. Новосибирск, Россия, Filipovassngpl@mail.ru

Information about the Authors

Svetlana B. Nesterova – Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0002-8626-7146>, svetanesterova@yandex.ru

Yulia M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Head of the Scientific Center of the Russian Academy of Education based on NSPU, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>, per@bk.ru



Svetlana S. Filipova – Acting Director, Novosibirsk Municipal Autonomous Educational Institution “Novosibirsk City Pedagogical Lyceum named after A. S. Pushkin”, Novosibirsk, Russia, Filipovassngpl@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: All authors have made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 10.03.2026

Одобрена после рецензирования: 15.04.2026

Принята к публикации: 15.06.2026

Received: 10.03.2026

Approved after peer review: 15.04.2026

Accepted for publication: 15.06.2026

