

**И. И. Хасанова, С. С. Котова**

**I. I. Hasanova, S. S. Kotova**

***ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург***

***Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg***

***irina.hasanova@rsvpu.ru, 89193885388@mail.ru***

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ**

**TRAINING READINESS DEVELOPMENT MODEL WITH SPECIAL  
EDUCATIONAL NEEDS TO PROFESSIONAL SELF-DEFINITION**

**Аннотация.** В статье представлены и обобщены методологические подходы к проблеме развития готовности обучающихся с особыми образовательными потребностями к профессиональному самоопределению изучения, определены цели, задачи, принципы и методы модели развития готовности, обучающихся с особыми образовательными потребностями.

**Annotation.** The article presents and summarizes methodological approaches to the problem of developing the readiness of students with special educational needs for professional self-determination of learning, defines goals, objectives, principles and methods of a model for developing readiness of students with special educational needs.

**Ключевые слова:** ранний юношеский возраст; модель развития готовности обучающихся; обучающиеся с особыми образовательными потребностями.

**Keywords:** early adolescence; student readiness development model; students with special educational needs.

Актуальность проблемы профессионального самоопределения, как одного из важнейших аспектов социального самоопределения и профессионального становления личности обусловлено необходимостью максимального использования имеющегося потенциала каждого человека. На процесс профессионального самоопределения влияют различные факторы, в том числе негативные, которые порождают комплекс проблем: личность не реализует своих потенциальных возможностей; общество лишается максимального вклада в собственное развитие, неоправданно снижая социальный статус отдельных групп или категорий граждан. Подобное проявление в настоящее время наблюдается со стороны общества по отношению к различным категориям населения, в том числе к лицам с ограниченными возможностями здоровья [1]. Основной проблемой вступления молодых людей данной категории в самостоятельную жизнь является их недоста-

точная готовность к осмысленному, прогнозируемому процессу профессионального самоопределения как одному из самых значимых компонентов целостного становления личности.

Существующие модели развития готовности к профессиональному самоопределению подрастающего поколения обладают недостаточным адаптивным потенциалом в отношении учащихся, не «вписывающихся» в рамки этих моделей, что неизбежно приводит к снижению эффективности их подготовки к профессиональному самоопределению. В последние годы отмечается тенденция к росту числа детей с проблемами здоровья. Данные научных исследований показывают, что 60–70% современных школьников имеют физические либо психические отклонения в состоянии здоровья. Рост количества людей с ограниченными возможностями здоровья, превращение их во все более значимую социальную группу диктуют необходимость поиска более гуманных моделей развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению в период нахождения их в образовательных учреждениях, способствующих успешности человека в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и в профессиональной.

Анализ специальной литературы, нормативно-правовых документов и научно-педагогических исследований показывает, что за последнее время отмечается рост внимания к отдельным аспектам проблемы подготовки учащихся с ограниченными возможностями здоровья к процессу профессионального самоопределения.

Для нашего исследования особый интерес представляют исследования, посвященные непосредственно проблемам профессиональной ориентации, профессионального самоопределения учащихся с ограниченными возможностями здоровья: В. И. Алехин, В. И. Белецкая, А. Н. Гнеушева, В. П. Ермаков, Г. Ю. Машкова, Л. И. Плаксина, Г. Н. Якунин и др.

Обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется на основе принципов, присущих всей системе образования подрастающего поколения. Вместе с тем их обучение имеет ряд особенностей, направленных на коррекцию нарушенных функций, организацию дифференцированного обучения, подготовку к процессу профессионального самоопределения. Специфика обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья проявляется в учете общих закономерностей и специфических особенностей развития личности учащегося, опоре на их здоровые силы и имеющиеся возможности (В. П. Ермаков, Г. А. Якунин.) Рассматривая теоретические основы системы работы с ограниченными

возможностями здоровья, Л. И. Плаксина выделяет несколько условий ее эффективного функционирования. Основным условием является четкое представление о субъекте, на который эта деятельность направлена. Вторым условием является разработка основных принципов коррекционной работы и третьим – выявление эффективных форм, методов и средств.

Практика свидетельствует, что данная категория учащихся, получая образование в условиях школы-интерната, находится в ситуации, ограничивающей получение ими непосредственного опыта профессионального самоопределения, что вызывает у них значительные трудности в определении своего места в сфере профессионального труда. Эти трудности обусловлены следующими факторами: отсутствием ясных представлений о своих способностях, имеющихся ограничениях и потенциальных возможностях; отсутствием четких представлений о путях и возможностях получения профессионального образования, дальнейшего трудоустройства; неадекватностью самооценки; недостаточной правовой, информационной и психологической грамотностью в отношении своего профессионального будущего. Преодолению данных трудностей, на наш взгляд, должно способствовать целенаправленное психолого-педагогическое содействие, включающее в себя овладение учащимися профориентационными знаниями; формирование позиции субъекта профессионального самоопределения; корректировку ценностно-мотивационной сферы, ориентацию учащихся на профессиональную самореализацию; развитие практических навыков профессионального самоопределения. Рассматриваемое нами психолого-педагогическое содействие является условием развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся с ограниченными возможностями, позволяющим им найти свое место в профессиональном мире, способствующим саморазвитию и успешной социальной интеграции.

Специфика обучения и воспитания данной категории учащихся обусловлена следующими факторами: замкнутостью пространства самореализации, проявляющейся в дефиците позитивных образов и перспектив о возможностях и способах успешной профессиональной самореализации лиц с ограниченными возможностями здоровья; особенностями личностного развития (несформированностью коммуникативных навыков, неадекватностью представлений о себе как о субъекте профессионального самоопределения, профессиональной деятельности, об имеющихся ограничениях, связанных с неопределенностью жизненных ориентиров и планов, несформированностью смыслового будущего); недоразвитием эмоцио-

нальной сферы, наличием деструктивных состояний на внутриличностном уровне (тревожности за свое будущее, неуверенности в своих силах, снижением социальной активности); особенностями познавательной деятельности (фрагментарностью, снижением темпа и качества усвоения знаний, доминированием логического над чувственным, ограниченным использованием визуальных средств обучения), что в своей совокупности значительно затрудняет процесс профессионального самоопределения.

На современном этапе развития общества образование выступает не просто как формальный вид обучения, но и как особый уровень формирования личности, реализации способностей учащегося. Именно в этом контексте анализируется нами проблема развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Готовность инвалидов и лиц с ОВЗ к профессиональному самоопределению рассматривается нами как интегративное качество личности, представляющее собой совокупность когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов, основанное на осознанном, самостоятельном и адекватном решении о выборе будущей профессиональной деятельности с учетом ограничений своего здоровья.

Мы считаем, что процесс развития готовности к профессиональному самоопределению обучаемых в условиях образовательного процесса будет целенаправленным, если будет создана модель, в которой нашли бы отражение не только характеристика данного феномена, но были бы раскрыты условия, средства, методы, обеспечивающие процесс его реализации.

В философии модель определяется как «метод исследования объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов» [2].

А. З. Зак трактует модель как «замещение изучаемого объекта другим, специально для этого созданным». Согласно В. М. Полонскому, модель представляет собой «теоретический метод исследования процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических, моделей» [3]. Характеризуя понятие «модель», А. М. Новиков подчеркивает, что модель – это вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте [4].

Для нашего исследования наиболее приемлемым является определение модели В. А. Штоффа, рассматривающего ее как такую мысленно

представленную или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте [5]. Для построения модели развития готовности к профессиональному самоопределению обучаемых также представляют ценность необходимые и достаточные условия существования модели, выявленные и описанные В. А. Штоффом, а именно: условие отражения и уточненной аналогии – между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, форма которого явно выражена и точно зафиксирована; условие репрезентативности – модель в процессе научного познания является заместителем изучаемого объекта; условие экстраполяции – изучение модели позволяет получить информацию об оригинале [5].

Так, например, процесс развития готовности к профессиональному самоопределению выступает как многоуровневая педагогическая модель социального заказа, обращенного к образованию. Эта модель задает структуру и нормы деятельности по развитию готовности к профессиональному самоопределению на уровнях общего теоретического представления учебного предмета, учебного материала, процесса обучения и структуры личности учащегося. Мы считаем, что сущность построения модели заключается в установлении подобия явлений (анalogии), адекватности одного объекта другому в определенных отношениях и на этой основе превращение более простого по структуре и содержанию объекта в модель более сложного (оригинал). Используя метод построения модели, мы получаем возможность переноса данных по аналогии от модели к оригиналу. Таким образом, модель мы определяем, как вспомогательное средство, которое в процессе познания и исследования дает новую информацию об основном объекте изучения, дающую возможность конструирования нового, еще неведомого в практике.

При конструировании модели изучаемого феномена мы исходили из того, что модель должна отражать следующие моменты: требования, предъявляемые современным обществом к качеству подготовки учащихся; основные идеи исследований по проблеме развития готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с ограниченными возможностями; педагогическое содействие развитию готовности к профессиональному самоопределению; основные критерии и показатели уровней развития исследуемого качества.

Проанализировав типы моделей, мы пришли к выводу, что наиболее отвечает целям нашего исследования модель структурно-функционального типа. Под структурной нами понимается такая модель, которая имитирует внутреннюю структурную организацию оригинала. В нашем случае при построении модели развития готовности к профессиональному самоопределению мы будем имитировать внутреннюю структурную организацию данного процесса. Устанавливая подобие модели и оригинала по части их структур, мы получаем информацию о функции модели, исходя из функций оригинала. Целостность модели обеспечивается единством структурных (цель, содержание процесса, результат) и функциональных компонентов (принципы, критерии, педагогическое содействие, уровни развития готовности к профессиональному самоопределению).

Представим разработанную нами модель, охарактеризовав последовательно каждый из ее компонентов. Субъектной основой данной модели являются, с одной стороны, педагог, осуществляющий педагогическую деятельность в процессе развития готовности к профессиональному самоопределению, а с другой стороны – учащиеся. Важно подчеркнуть, что и педагог и учащиеся в процессе развития готовности к профессиональному самоопределению являются субъектами. Это происходит потому, что обучающиеся в процессе развития готовности к профессиональному самоопределению поставлены в активную деятельностную позицию, существенным признаком которой является осознанность учащимися роли выполняемой ими деятельности.

Целью развития готовности к профессиональному самоопределению обучающихся является формирование личности, обладающей достаточным уровнем готовности к профессиональному самоопределению.

Для выявления закономерностей данного процесса необходимо обращение к системному подходу (Ю. К. Бабанский), который позволяет последовательно и целостно изучить закономерные связи между: образовательным процессом и комплексом внешних по отношению к нему условий и факторов, педагогической деятельностью педагога и самостоятельной деятельностью учащегося, отдельными компонентами данного процесса – задачами, содержанием, методами, формами, средствами, результатом.

При данном подходе к описанию закономерностей мы охватили все основные внешние и внутренние связи процесса развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся. Это и дает основание считать подход целостным. В целостном подходе к закономерностям дан-

ного процесса заложены реальные возможности для его эффективного построения. Таким образом, мы выделяем следующие закономерности развития готовности к профессиональному самоопределению учащегося:

- готовность к профессиональному самоопределению является частью общесоциальной готовности личности;
- развитие готовности к профессиональному самоопределению закономерно обусловлено социокультурными, педагогическими предпосылками, потребностями и интересами общества, развивающейся системой образования;
- развитие готовности к профессиональному самоопределению закономерно связано с процессами обучения, воспитания и развития личности;
- объективный процесс развития готовности к профессиональному самоопределению осуществляется эффективно в результате активной позиции самого обучающегося;
- соответствие целей, задач и средств развития готовности к профессиональному самоопределению его сущностным характеристикам и основным компонентам при их тесной взаимосвязи.

Таким образом, определены основные связи и закономерности, характерные для педагогического процесса, направленного на развитие готовности к профессиональному самоопределению. Данные закономерности характеризуют условия развития готовности к профессиональному самоопределению учащихся.

Одним из центральных вопросов исследования процесса развития готовности к профессиональному самоопределению является вопрос о личностных механизмах, обеспечивающих формирование данного феномена. На основе работ А. В. Кирьяковой, М. Х. Титма и др., нами сделано предположение о необходимости интеграции механизмов, обеспечивающих развитие готовности к профессиональному самоопределению: оценивания, самоопределения, целеполагания, действия. Интеграция создает процессуальность восхождения к более высокому уровню готовности к профессиональному самоопределению на основе обогащения ценностно-мотивационной сферы личности обучаемого. Соединение этих механизмов как обязательных компонентов в единую цепочку обеспечивает цикл деятельности: от побуждающей к познанию потребности, которая дополняется необходимой эмоциональной и когнитивной оценкой, приводит к необходимости выбора данного объекта как личностно-значимого (оценочного), и определяющего новый виток развития потребности продолжаю-

щегося на новом уровне развития. Исходя из механизмов, обеспечивающих развитие готовности к профессиональному самоопределению, мы выделяем следующую последовательность этапов развития готовности к профессиональному самоопределению.

Первый этап: мотивационный – создание системы личностных смыслов, ценностных ориентаций, мотивов и потребностей, которые регулируют поведение учащихся в процессе профессионального самоопределения, а также отражают психологическую установку на развитие готовности к профессиональному самоопределению как личностно-необходимое, внутренне принятое убеждение.

Второй этап: информационный – освоение профессионально значимых знаний, понятий, норм.

Третий этап: рефлексивный – построение учащимся образа «Я – субъект профессионального самоопределения».

Четвертый этап: практический – приобретение практико-ориентированных умений.

Выявление закономерностей, последовательных этапов развития готовности к профессиональному самоопределению позволило перейти к самой модели.

Нам представляется, что эффективность данной модели возможна при реализации технологии психолого-педагогического содействия профессиональному самоопределению обучаемых, на каждом этапе развития готовности к профессиональному самоопределению.

### **Список литературы**

1. Зорина, Е. Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе / Е. Е. Зорина // Образование и наука. 2018. № 20 (5). С. 165-184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184>
2. Кузьменко, Г. Н. Философия и методология науки: учебник для магистратуры / Г. Н. Кузьменко, Г. П. Отюцкий. Москва: Юрайт, 2017. 450 с.
3. Полонский, В. М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник / В. М. Полонский. Москва: ИНФРА-М, 2016. 256 с. URL: <http://znanium.com/catalog/product/754406>.
4. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2006. 488 с.
5. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. Москва; Ленинград: Наука, 1966. 300 с.