

*М. В. Антонова  
(Саранск)*

## ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### GOAL SETTING IN PEDAGOGICAL SUPPORT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S PROFESSIONAL SELF – DETERMINATION

*Представлен новый методологический подход к построению целей поддержки сопровождения профессионального самоопределения младших школьников, основанный на выделении семи взаимосвязанных групп детерминант целеполагания: «Вход», «Возраст», «Окружение» (родители, досуговое самоопределение, сфера труда и профессий), «Школа», «Социальный заказ», «Будущее», «Глобальные вызовы».*

**Ключевые слова:** педагогическая поддержка, профессиональное самоопределение, педагогическое целеполагание, младший школьный возраст, начальное общее образование.

The article presents the new methodological approach to designing goals of support in professional self-determination of junior schoolchildren, based on the allocation of seven interconnected groups of determinants of goal setting: «Input», «Age», «Environment» (parents, leisure-self-determination, labour sphere and professions), «School», «Social order», «Future», «Global challenges».

**Key words:** pedagogical support, professional self-determination, pedagogical goal setting, primary school age, primary education.

Профессиональное самоопределение человека – непрерывный процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни. Каждый возрастной этап, начиная с дошкольного возраста, играет свою значимую роль в формировании готовности человека к профессионально-образовательному выбору и дальнейшей профессиональной карьере. В то же время отечественная педагогическая наука и практика вплоть до настоящего времени уделяли явно недостаточное внимание проблематике поддержки профессионального самоопределения на ранних этапах развития человека, не исключая и младший школьный возраст. На наш взгляд, одной из причин этого выступает несформированность системных представлений о целеполагании непрерывного процесса профессионального самоопределения применительно к данным возрастам.

Целеполагание является сущностной характеристикой любой человеческой деятельности. Поставленные цели определяют комплекс принципов деятельности, являются ориентирами для формирования содержания, с ними соотносится выбор форм и методов работы; наконец, цели, формулируемые как ожидаемые результаты, выступают критериями результативности и используются для оценки достигнутых результатов.

Конечные цели профориентационной работы, применительно к этапу начального общего образования, конкретизируются различными авторами в тех или иных наборах задач. Однако наиболее широко и полно во всём многообразии задач поддержки профессионального самоопределения младших школьников ставятся и решаются лишь две из них, а именно:

1) задачи профессионального информирования и профессионального просвещения, связанные с формированием у младших школьников более широкого, чем у дошкольников, представления о многообразии мира труда и профессий;

2) задачи трудового воспитания, связанные с формированием ценностных отношений к профессионально-трудовой деятельности и к человеку труда.

Кроме того, некоторые профориентационно значимые результаты начального общего образования, системно вписанные в комплекс общеобразовательных результатов, задаёт действующий Федеральный государственный стандарт (ФГОС) начального общего образования. Согласно ФГОС, на начальной ступени обучения формируются универсальные учебные действия (УУД), результат которых выражается в готовности ученика к самообразованию, самостоятельному выбору и профессиональному самоопределению. Такой подход позволяет обеспечить синергетический эффект в развитии профориентационно значимых качеств и компетенций личности в единстве с развитием других личностных качеств и общеобразовательных компетенций.

В то же время ряд проблем целеполагания профориентационной работы в начальной школе остается неразрешенным. В числе таких проблем, во-первых, необходимость диссеминации конкретных задач поддержки профессионального самоопределения школьников за пределы узкого пространства программы воспитания и социализации и образовательной области «Технология» и введения их в целеполагание остальных составляющих образовательной программы начального общего образования. Во-вторых, сохраняющийся внутрисистемный (относительно системы образования) подход к целеполаганию в общем образовании, не учитывающий тот факт, что конечные результаты поддержки профессионального самоопределения нынешних школьников будут востребованы уже за пределами системы образования.

Обозначенные проблемы требуют формирования нового методологического под-

хода к построению целей поддержки сопровождения профессионального самоопределения младших школьников. Структурно-схематическая модель предлагаемого подхода представлена на рис. 1 (см. с–35).

Всё множество детерминант целеполагания педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников может быть объединено в следующие группы.

**1. «Вход»** (входные параметры процесса педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников) – результаты начального этапа педагогической поддержки профессионального самоопределения детей дошкольного возраста, над которыми должно надстраиваться целеполагание педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников. Нормативным оформлением детерминанты «Вход» выступает ФГОС дошкольного образования.

**2. «Возраст»** – возрастные особенности детей младшего школьного возраста, характеризующие возможность формирования у них основ тех или иных профориентационно значимых компетенций на определённом уровне, с учётом актуальных психологических образований и возможностей усвоения. Значение данной группы детерминант состоит в том числе в определении «верхнего порога» целеполагания, выше которого поставленные цели окажутся принципиально недостижимы.

**3. «Окружение»** – детерминанты актуальной внешкольной среды, в которой на схеме выделены три основных компонента: «Родители (законные представители семьи)», «Сфера досугового самоопределения», «Сфера труда и профессий». Группа детерминант «Окружение» требует выхода целеполагания педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников за пределы целей школьного (общего) образования.

Важнейшими субъектами актуального внешкольного окружения младшего школьника являются их *родители* (законные представители) и другие ближайшие родственники. Отметим здесь две важнейших

задачи в работе с родителями учащихся, которые являются тесно взаимосвязанными. Это, во-первых, профессиональное просвещение и информирование родителей младших школьников о современном состоянии экономической сферы и специфике региональной экономики. По некоторым данным, около 70% родителей учащихся испытывают дефицит профориентационно значимой

информации. Во-вторых, морально-эмоциональная поддержка, направленная на развитие субъектной позиции родителей младших школьников как субъектов сопровождения и как субъектов партнёрских отношений со школой. Задачи морально-эмоциональной поддержки в рамках сопровождения профессионального самоопределения выделены Н. С. Пряжниковым: снятие

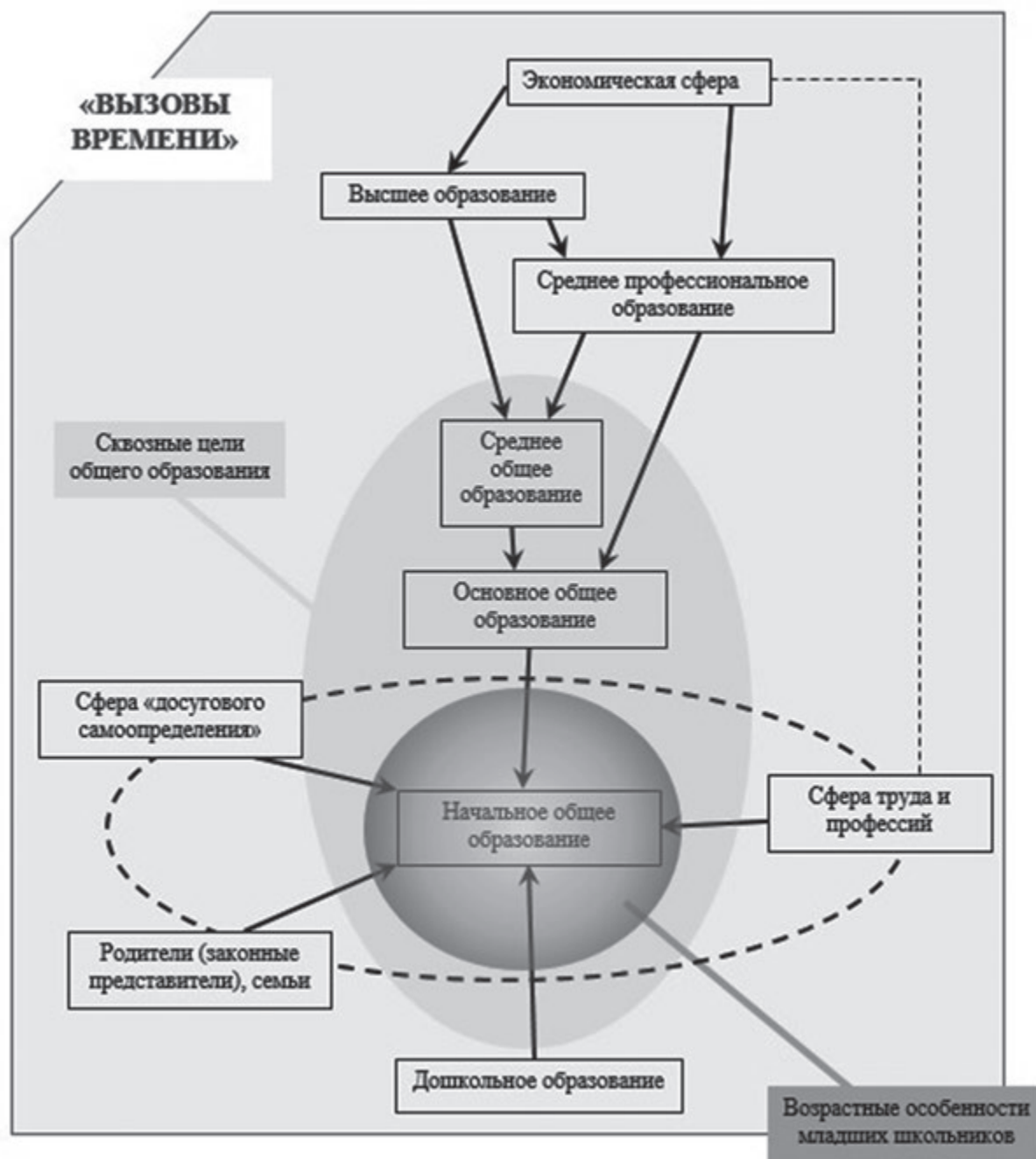


Рис. 1. Система детерминант целеполагания педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников.

страхов перед будущим и перед важными выборами; улучшение взаимопонимания (с детьми, со школой) с целью достижения согласия; пересмотр первоначальных планов, требований, ожиданий от детей, если они оказываются слишком неадекватными; повышение степени уверенности в себе и в своих детях, если налицо проявления неуверенности [9, с. 9-10].

Важнейшим направлением педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников, интегрирующим обе обозначенные задачи, является проблемно ориентированная пропедевтика профессионального выбора, рассмотренная нами в отдельной статье [1].

Под *сферой досугового самоопределения* понимаются внешкольные формы активности детей и подростков, которые обладают следующим комплексом характеристик: свобода включения в данную форму активности и выхода из неё; неформальность деятельности, результата. Н. С. Пряжников и И. С. Сергеев включают в число форм досугового самоопределения, во-первых, образовательные программы и проекты, реализуемые в системе дополнительного образования детей, и, во-вторых, «те формы детско-взрослой активности, которые реализуются в рамках хобби-контекста, в семье или в формате, близком к семейному, когда педагоги, психологи, профконсультанты работают с детьми или семьями по своей инициативе в свободное время» [8]. Таким образом, «досуговое самоопределение» представляет собой пространство свободы, обеспечивающее формирование у детей полноценного опыта самоопределения («опыт распоряжения собственным временем, собственной энергией, усилиями, опыт самоорганизации») [8].

Такое пространство, адекватное самой идее самоопределения, невозможно обеспечить в рамках школьного образования, которое подвержено прагматическим ориентациям: уже в начальной школе образование часто рассматривается исключительно как первая ступень в построении будущей карьеры ребёнка. Рассмотрение досугового самоопределения как детерминанты целе-

полагания педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников предполагает введение в том числе и таких целей, которые адекватны исконному определению понятия «самоопределение» и соотносимы с категориями «свобода», «выбор», «самоорганизация». Это позволяет рассматривать в качестве ожидаемого результата педагогической поддержки готовность к самоопределению в более широком контексте, нежели «профессиональное самоопределение»: не как «готовность к профессиональному выбору» и «построение профессионально-образовательного и карьерного маршрута», а как социальное и личностное самоопределение на основе развитой субъектности.

*Сфера труда и профессий* как детерминанта целеполагания педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников предполагает раннее ознакомление обучающихся с реальным социально-профессиональным контекстом. Для младших школьников такое ознакомление, организуемое в различных формах (экскурсии на предприятия, встречи с профессионалами и др.), и его рефлексивное осмысление в ходе обсуждения, ответов на вопросы, выполнения поисковых заданий составляет значимый аспект *собственного профориентационно значимого опыта*.

Формирование указанного опыта является значимой целью педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников, связанной с подготовкой к жизни в условиях *конфликтующих реальностей*. Понятие «конфликтующие реальности» было введено Е. А. Климовым и затем конкретизировано Э. Ф. Зеером, который определяет его как «противоречия, несогласованность субъективной (душевной) жизни человека и реальной, объективной действительности. Иными словами... это противоречия между субъективной реальностью человека и объективной действительностью» [5, с. 15]. О том же самом применительно к профессионально-трудовой сфере говорит Н. Л. Худякова, когда характеризует противоречие между субъективной (личностной)



и объективной формами ценностных основ профессиональной деятельности (ЦОПД). «Объективная форма ЦОПД складывается как знания о системе ценностей, ориентация на которые позволяет человеку организовать результативную, с точки зрения её основных функций, и эффективную профессиональную деятельность... Субъективная форма ЦОПД существует как система ценностей, фактически определяющая характер профессиональной деятельности определенного человека. Она может включать в себя в качестве системообразующих ценности, значимость которых определяется только со стороны индивидуальных интересов субъекта. При организации профессиональной деятельности это приводит к тому, что для человека главным становится реализация только своих целей. Цели собственно профессиональной деятельности... уходят на второй план» [10, с. 36].

Осуществляя сопровождение профессионального самоопределения учащегося на основе традиционного целеполагания, то есть в рамках объективной формы ЦОПД и соответствующих «правильных представлений о профессии», школа не учитывает, что в реальной жизни, на всех этапах профессионального самоопределения, ему чаще всего придётся сталкиваться с многообразными проявлениями субъективных форм ЦОПД, влияние которых на его собственное профессионально-ценностное самоопределение окажется тем сильнее, чем меньше он осведомлён о них и об их психологическом «коварстве». В итоге выпускник, подготовленный в «классической» логике долгосрочных профессиональных планов и однозначных социально значимых ценностей профессиональной деятельности, попадая в реальный мир, убеждается, что на самом деле «всё совсем не так». Будучи готов жить и действовать в умозрительном «правильном» мире, он оказывается беспомощным, неспособным к адекватному социально-профессиональному самоопределению в реально существующей путанице постоянных перемен, бесчисленных социальных мифов, ценностных деформаций и попыток манипулировать его поведением. И если са-

моопределение, как определяют его многие исследователи, есть *уменьшение степени неопределённости*, то не удивительно, что в ситуации конфликтующих реальностей оно оказывается сопряжено с «глубокими эмоциональными переживаниями душевного неблагополучия, а в отдельных случаях – утратой смысла жизни» [5, с. 17].

Применительно к целеполаганию поддержки профессионального самоопределения сказанное означает, что подготовка к широким «проблемным» социально-профессиональным аспектам профессионального самоопределения в современном мире важнее, чем подготовка к узким «предметным» аспектам профессионального выбора. Или, иначе говоря, знакомство с возможными проблемами (и способами их разрешения) важнее, чем знакомство с возможными профессиями (которые, вполне вероятно, уже заметно изменятся, когда нынешний младший школьник вступит в самостоятельную трудовую жизнь).

**4. «Школа»** – сквозные цели общего образования, заложенные в действующих ФГОС ОО в форме УУД, преемственно наращиваемых на всех ступенях школьного образования. Неразрешенная проблема в данном случае состоит в отсутствии преемственных программ поддержки (сопровождения) профессионального самоопределения, охватывающих все ступени школьного обучения, обеспечивающих возрастную дифференцировку ожидаемых результатов самоопределения, например, в форме матрицы уровней дескрипторов. В то же время в современной образовательной практике существуют отдельные прецеденты, обеспечивающие учёт потребностей «входа» старших ступеней школьного образования в системе ожидаемых результатов педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников. Так, в ряде школ поддержка профессионального самоопределения школьников рассматривается как первая стадия предпрофильной подготовки.

**5. «Социальный заказ»** – требования экономической сферы, общества и государства к ожидаемым результатам профес-

сионального самоопределения. Наиболее значимыми среди обозначенных групп заказчиков выступают представители экономической сферы – работодатели, поскольку именно в рамках данной сферы проявляются основные характеристики профессионального самоопределения выпускников.

Отражение группы детерминант «Социальный заказ» в целеполагании педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников предполагает учёт особенностей в требованиях к профессиональному самоопределению выпускников со стороны экономики данной территории, а также региональных социокультурных особенностей. На практике это осуществляется, например, путём введения в целеполагание педагогической поддержки профессионального самоопределения таких целей, как развитие ценностной ориентации школьников на рабочие профессии или усиление профильного инженерно-технологического вектора профориентационной работы, в том числе уже в начальных классах. В то же время необходимо учитывать риск, связанный с большим временным лагом, характерным для результатов профориентационной работы с младшими школьниками. Настойчивое ориентирование младших школьников на группу инженерных специальностей исходит из предположения, что через 10-15 лет эти профессии будут также востребованы, как сегодня, однако это предположение может оказаться ошибочным.

В целом учёт социального заказа в системе целеполагания педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников может быть конкретизирован в следующих положениях:

- учёт отраслевой специфики региональной экономики и перспектив её развития при построении профессионального просвещения и профессионального информирования в работе с младшими школьниками и их родителями;

- содействие формированию адекватной позиции родителей на выбор профессии ребёнком с учётом реальной экономической ситуации;

- взаимодействие с семьями обучающихся, направленное на развитие профессионально-трудовых династий в рамках стабильно существующих в данном регионе отраслей и видов производства;

- акцент на подготовку к самозанятости и самостоятельной предпринимательской деятельности в регионах с депрессивной экономикой;

- учёт социокультурных традиций региона и преобладающей в нём модели профессионального самоопределения (традиционной, индустриальной, постиндустриальной) [6].

**6. «Будущее»** – социальная и персональная жизненная перспектива школьника, отличающаяся от сегодняшнего будущее состояние параметров общества, экономики и технологии, в котором ему предстоит жить и осуществлять свою профессиональную деятельность. Группа детерминант «Будущее» определяет прежде всего значимость рефлексивного компонента готовности к профессиональному самоопределению в контексте более широкой готовности обучающегося и выпускника к социальному и личностному самоопределению.

Т. И. Шамова выделяет рефлексивную составляющую как один из компонентов готовности к жизнедеятельности (наряду с мотивационным, когнитивно-ориентационным, операционно-технологическим, психологическим и ситуационным), определяя её как способность человека «творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации умениями обретать новые смыслы и ценности, умениями адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений, умениями ставить и решать неординарные практические задачи» [11, с. 41]. В то же время ряд исследователей связывает феномен рефлексии с восприятием будущего и с восприятием времени вообще; в частности, к рефлексивным способностям относят способность планировать ход и предвидеть результаты работы. Но существует и другая закономерная связь: профессиональное самоопределение «объединено с новым восприятием времени – соотносением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения

будущего» [2, с. 236]. Таким образом, три феномена – профессиональное самоопределение, рефлексивные качества личности и «чувство будущего» (готовность видеть и оценивать своё настоящее с точки зрения своего будущего) – тесно взаимосвязаны.

Как подчёркивает Э. Ф. Зеер, «рефлексия настоящего осуществляется сквозь призму... желанного *будущего*. Все важнейшие задачи ранней юности обусловлены будущим» [5, с. 38]. Как видим, речь идёт о юношеском возрасте; для более ранних возрастов проявления «компетенции будущего» ещё не столь характерны. Так, в подростковом возрасте школьник ещё не готов в полной мере осознать все стороны своей будущей жизни, что оказывается серьёзным препятствием для его профессионального выбора.

Из сказанного следует, что одной из ведущих целей педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников должно стать постепенное формирование у ребенка готовности рассматривать себя в качестве человека, развивающегося в рамках определённого времени (и пространства), соотносящего свои действия с тем, какие результаты они дадут в будущем. Это требует совместных со взрослыми размышлений о собственной жизни в контексте будущего, в котором ребёнку предстоит стать полноценным работником (специалистом, профессионалом или, например, предпринимателем) и полноценным гражданином [9, с. 26].

С точки зрения будущего, конечным субъективно значимым результатом профессионального самоопределения выступает не столько «выбор профессии» (и тем более не выбор вуза, колледжа или техникума для продолжения образования после школы), сколько успешное трудоустройство и последующий карьерный успех. Таким образом, конечной целью педагогической поддержки профессионального самоопределения выступает не что иное, как «выявление внутренних условий для карьерного успеха» [4, с. 68] – комплексной способности человека к построению собственной профессиональной карьеры. Именно это, а не подготовка к выбору профессии, от кото-

рого в настоящее время всё меньше зависит дальнейший карьерный успех, должно стать смысловым «фокусом» целеполагания процесса поддержки профессионального самоопределения обучающихся всех возрастов, не исключая и младших школьников.

**7. «Глобальные вызовы»** – качественные изменения глобального характера, связанные с переходом от «индустриального» к «постиндустриальному» типу цивилизации и сменой технологических укладов. Группа детерминант «*Вызовы*» характеризует наиболее масштабные факторы, в той или иной степени оказывающие влияние на все другие группы детерминант. Значимая особенность данной группы факторов – их динамичное состояние: в настоящее время они имеют форму тенденций, то есть ещё далеки от завершения и не приняли окончательную, определённую форму. В связи с этим риски, связанные с ошибками прогнозирования, основанного на простой экстраполяции, оказываются довольно велики, и связь данной группы детерминант с целеполаганием педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников должна иметь гибкую форму, учитывающую множественность сценариев развития.

К ведущим «вызовам», значимым для образования, современные исследователи относят глобализацию, «информационный взрыв», «сжатие времени» (рост динамики изменений), индивидуализацию, стандартизацию. Под влиянием данных тенденций современное образование трансформируется в следующих направлениях: от образования «на всю жизнь» – к образованию «в течение всей жизни» (идея непрерывного образования); от «учить всех всему» – к «учить учиться» (идея формирования универсальных учебных действий); от «знаниевого» и адаптирующего образования – к образованию деятельностному и личностно-развивающему; от унифицированного образования («для всех») – к образованию по выбору («для каждого»); от единых образовательных программ («стандартов содержания») – к стандартам результатов образования [7, с. 141].

Общее направление развитие мира труда и профессий, которое необходимо учитывать уже на ранних стадиях поддержки профессионального самоопределения, состоит в том, что современные профессии требуют от работника, в своём подавляющем большинстве, уже не только и не столько узкопрофессиональных знаний и умений, сколько развитых общих (социокультурных) компетенций. Иными словами, в современной профессиональной деятельности всё больше востребуются не столько частные способности, сколько универсальные человеческие способности и качества (например, готовность принимать решения, осуществлять эффективную коммуникацию, управлять проектом, постоянно переучиваться и т.д.). Таким образом, необходимо расширить само представление о содержании подготовки школьников к профессиональной деятельности как к интеллектуализированному труду с развитой организационно-коммуникативной составляющей, наиболее востребованному современным работодателем.

В числе других тенденций, характеризующих тенденции в развитии мира труда и профессий и оказывающих влияние на процесс профессионального самоопределения, можно обозначить: резкое повышение темпов развития техники и технологий, смену технологических укладов; дифференциацию трудовых (рыночных) ролей (наемный работник, человек служения, предприниматель, фрилансер, инвестор, безработный), каждой из которых соответствует принципиально различный образ жизни и возможность выбора любой из этих ролей; скачкообразный рост динамики профессиональной мобильности; повышение роли мотивационно-психологической составляющей как фактора производительности труда; отказ работодателей от продолжительного «доучивания» новых работников и поиск таких специалистов, которые готовы сразу включиться в работу, демонстрируя высокую производительность.

Характеризуя трансформации в образовательно-карьерной траектории человека в постиндустриальном мире, А. А. Вихман,

В. Р. Имакаев и А. Ю. Попов вводят своеобразную метафору «лестницы Хогвартса», которую противопоставляют традиционному и всё ещё доминирующему представлению об образовании и карьере как о «социальном лифте». «Лестницы Хогвартса», в отличие от «лифта», движутся и пересекаются непредсказуемым образом. По мнению авторов, «современная социальная гипердинамика ставит под сомнение состоятельность метафоры «социальный лифт». За время обучения ученика в старшей школе (студента в вузе) меняются приоритеты... целые пласты профессий исчезают, появляются десятки и сотни новых. Образовательные институты, бывшие в прошлом социальными лифтами, возносящими школьников и студентов к намеченной цели, в современной ситуации становятся «лестницами Хогвартса»... В отличие от уютных кабин социальных лифтов «лестницы Хогвартса» требуют от школьника и студента постоянного напряжения воли... быстрого и точного принятия решений и их последующей реализации» [3].

Значение сказанного для целеполагания педагогической поддержки профессионального самоопределения может быть выражено из формул, возникших в ходе научного осмысления современного «неклассического» этапа развития мира труда и профессий. В исходном виде эта формула гласит: «*soft skills > hard skills*», то есть, «в современном мире для успешной профессиональной деятельности общие компетенции играют более важную роль, чем профессиональные компетенции». Одно из центральных мест в системе общих компетенций занимают компетенции профессионального самоопределения, обеспечивающие готовность не просто к профессиональному выбору, но к последовательной серии неоднократных выборов и «перевыборов», совершаемых человеком на протяжении жизни, состоящих из множества профессионально-карьерных треков, относительно коротких или относительно продолжительных, связанных или практически не связанных друг с другом.

Таким образом, целостное, комплексное восприятие процесса профессионального самоопределения, с одной стороны, требу-



ет существенно расширить традиционные рамки целеполагания профориентационной работы с младшими школьниками, с другой – заметно актуализирует значимость педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников. Определение детерминант данного процесса формирует принципиально иное представление о том, какое место

в системе начального общего образования должна занимать работа по подготовке учащихся к профессионально-образовательному выбору и профессиональной карьере, на достижение каких ожидаемых результатов она должна быть направлена, а также позволяет в дальнейшем выстроить адекватный комплекс критериев и показателей её эффективности.

### Литература

1. Антонова М. В. Проблемно-ориентированная педагогическая поддержка профессионального самоопределения школьников: принципы и содержание // Профессиональное образование. Столица. – 2017. – № 11. – С. 38–44.
2. Веременикова М. С., Ахмедова Э. М. Формирование профессионального самоопределения на разных этапах жизненного развития // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты: сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. – Пермь, 2016. – С. 235–236.
3. Вихман А. А., Имакаев В. Р., Попов А. Ю. Готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению. Модель исследования [Электронный ресурс] // Директория. Дайджест. Режим доступа: <http://direktoria.org/department/pub/6335> (Дата обращения: 29.06.2017).
4. Диагностические материалы для профессиональной ориентации: методич. пособие / Н. С. Пряжников, А. Г. Серебряков, О. Л. Кувшинова и др. – М.: ИЦ «Академия», 2014. – 368 с.
5. Зеер Э. Ф., Кормильцева М. В., Сыманюк Э. Э. Самоопределение учащейся молодёжи в современных конфликтующих реальностях: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ, 2015. – 100 с.
6. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев и др. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eduidea.ru/file/document/521> (Дата обращения: 17.11.2017)
7. Профессиональная педагогика: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. В. И. Блинова. – В 2 ч. – Ч. 1. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 374 с.
8. Пряжников Н. С., Сергеев И. С. Досуговое самоопределение в системе профориентационной работы // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20959> (дата обращения: 04.12.2017).
9. Пряжников Н. С., Румянцева Л. С. Профориентация в школе и колледже. Игры, дискуссии, задачи-упражнения: метод. пособие. – М.: ИЦ «Академия», 2014. – 304 с.
10. Худякова Н. Л. Объективная форма ценностных основ профессиональной деятельности как основа воспитания в учреждениях профессионального образования // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 32. – С. 30–38.
11. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 384 с.

