

<https://doi.org/10.52944/POR.2023.55.4.006>

Научная статья



Профориентационный минимум: противоречия и дефициты как источник развития

И. С. Сергеев

Федеральный институт развития образования РАНХиГС,
Москва, Российская Федерация
sergeev-is@ranepa.ru

Аннотация

Введение. С начала 2023–2024 учебного года во всех школах России введен профориентационный минимум (6–11 кл.). Единая модель профессиональной ориентации школьников, положенная в его основу, характеризуется актуальностью, доступностью и в целом соответствует парадигме образовательной профориентации. В то же время в существующем концепте профориентационного минимума можно выявить некоторые дефициты и противоречия, которые на следующих этапах его реализации могут быть преобразованы в факторы развития.

Цель. Опираясь на анализ сильных и слабых сторон существующей модели профминимума, определить и обосновать возможные направления его дальнейшего развития.

Методы. В основу статьи положен сравнительно-сопоставительный анализ концептов «образовательная профориентация» и «профориентационный минимум». Кроме того, использовались методы получения эмпирических данных: изучение литературных источников, наблюдение, сбор экспертных мнений, а также метод синтеза и педагогическое проектирование.

Результаты. Выявлены риски и возможные негативные сценарии развития профориентационного минимума, обусловленные сложным, конвергентным характером его экосистемы. Определены ведущие направления развития профминимума в ближнесрочной и среднесрочной перспективе, которые могут содействовать купированию рисков: проведено оформление вариативных моделей сопровождения профессионального самоопределения обучающихся; приоритетное внедрение таких форматов работы, как циклы профессиональных проб с образовательным сопровождением и профориентационный нетворкинг; формирование элективных механизмов комплектования профильных предпрофессиональных классов, основанных на предпрофильной подготовке.

Научная новизна определяется новизной самого феномена «профориентационного минимума», впервые эмпирически оформленного в 2023 г. и еще не прошедшего этап научной рефлексии. Попытка подобной рефлексии представлена в данной статье.

Практическая значимость. Представленные научные результаты могут быть использованы для подготовки обновленных методических рекомендаций по реализации профориентационного минимума в 2024–2025 учебном году, а также как основа для обсуждения в научно-образовательном и профориентологическом сообществах и для широкой общественной дискуссии.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профориентационный минимум, профессиональные пробы, профориентационный нетворкинг, профильные классы, предпрофессиональные классы

© Сергеев И. С., 2023

Для цитирования: Сергеев И. С. Профориентационный минимум: противоречия и дефициты как источник развития // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 4. С. 111–130. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.55.4.006>

Статья поступила в редакцию 16 октября 2023 г.; поступила после рецензирования 4 ноября 2023 г.; принята к публикации 7 ноября 2023 г.

Original article

Career guidance minimum: contradictions and deficits as a source of development

Igor S. Sergeev

FIRO RANEPА, Moscow, Russian Federation
sergeev-is@ranepa.ru

Abstract

Introduction. Since the start of the 2023–2024 academic year, all schools in Russia have implemented a career guidance minimum (grades 6–11). This unified model of professional orientation for schoolchildren is characterised by its relevance, accessibility, and overall alignment with the educational professional orientation paradigm. However, there are some deficits and contradictions in the existing concept of the professional orientation minimum that need to be addressed for its further development.

Aim: to analyse the strengths and weaknesses of the current model of the career guidance minimum and to determine and justify possible directions for its future development based on the analysis.

Methods. The study is based on a comparative analysis of the concepts of “educational professional orientation” and “career guidance minimum”, as well as empirical data collection through the study of literary sources, observation, and collection of expert opinions. The synthesis method and pedagogical design were also employed.

Results. The study identifies risks and potential negative scenarios in the development of the career guidance minimum due to its complex and convergent nature. The study also identifies key directions for the short and medium-term development of the career guidance minimum, including the design of variable models for supporting students’ professional self-determination, the introduction of formats such as cycles of professional testing and professional orientation networking, and the formation of elective mechanisms for completing specialised pre-professional classes based on pre-professional training.

Scientific novelty of the study lies in its reflection on the newly formulated phenomenon of the “career guidance minimum”, which has not yet been thoroughly explored in scientific literature.

Practical significance. The presented scientific results can be used to update methodological recommendations for the implementation of the career guidance minimum in the 2024-2025 academic year, as well as to facilitate discussion within scientific, educational, and career guidance communities.

Keywords: professional orientation, professional self-determination, career guidance minimum, professional testing, professional orientation networking, specialized pre-professional classes

For citation: Sergeev, I. S. (2023). Career guidance minimum: contradictions and deficits as a source of development. *Vocational Education and Labour Market*, 11 (4), 111–130. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.55.4.006>

Received October 16, 2023; revised October 27, 2023; accepted October 29, 2023.

Введение

С 1 сентября 2023 года в 6–11 классах всех школ Российской Федерации введен обязательный профориентационный минимум (далее – профминимум), реализуемый на основе единой модели¹. Структурно-содержательные и методические особенности профминимума были представлены в опубликованной недавно статье К. Г. Кузнецова и его коллег (Кузнецов и др., 2023). Факт введения профминимума в его нынешнем варианте заслуживает позитивной оценки в силу следующих обстоятельств:

1. *Несомненная актуальность задачи формирования* (точнее, возрождения) *системы профориентационной работы с детьми и молодежью в масштабах страны*, определяемая как долгосрочными, так и острыми «вызовами времени», предъявляющими особые требования к экономике, кадровому потенциалу и самоопределению человека в динамично меняющейся и слабо предсказуемой социально-профессиональной среде. Независимо от того как будут развиваться события в средне- и долгосрочной перспективе, любой путь развития российской экономики (стремление к технологическому суверенитету в относительно изолированной ситуации либо достижение глобальной конкурентоспособности в условиях открытости и взаимодействия) требует формирования системы подготовки мотивированных, мобильных кадров, имеющих различный профиль, уровень и тип квалификации (профессиональной или полипрофессиональной). Первичным элементом этой системы выступает ранняя профориентационная работа с детьми и подростками.

2. *Высокая доступность профориентационной работы для всей целевой группы* (школьники, обучающиеся в 6–11 классах). По некоторым данным охват этой категории школьников первичными (диагностико-рекомендательными) профориентационными мероприятиями в рамках проекта «Билет в будущее», реализуемого с 2018 г., к началу 2023 г. составил примерно 20 %. Введение профминимума позволяет в обозримой перспективе довести эту цифру до ста процентов. При этом он призван разрешить одну из наиболее сложных проблем, существующих в современной отечественной практике профориентационной работы с детьми и молодежью. Как показывают многолетние наблюдения, почти все программы, проекты и формы ранней профориентации, реализуемые в ряде российских регионов на протяжении последних 10–15 лет, нацелены на работу с наиболее активными и уже самоопределившимися школьниками. Для них созданы профильные и корпоративные классы, кружки НТИ, «Сириусы», «Кванториумы», «IT-клубы», программы раннего профессионального обучения, различные модели наставничества в рамках избранного профиля и т. д. Эта категория подростков составляет не более одной четверти всей целевой категории школьников. Остальные же три четверти в наибольшей степени нуждающиеся в профориентационной поддержке так и остаются в состоянии

¹ Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих образовательных программы основного общего и среднего общего образования: письмо Министерства просвещения Российской Федерации 17.08.2023 № ДГ-1773/05. <https://docs.edu.gov.ru/document/b1115a4a3b99035313abf9a3cf66c949>

«неосознанной некомпетентности», не видя и не ощущая судьбоносной значимости предстоящего социально-профессионального самоопределения. В силу этого, даже если они и оказываются на мероприятиях типа «неделя профессий», «день открытых дверей / турникетов» или «экскурсия на предприятие», не возникает ситуации личностной включенности. Как предполагается, профминимум в случае его грамотной организации и квалифицированной реализации может создать «точки входа» в процесс профессионального самоопределения для профориентационно пассивного большинства школьников.

3. *Соответствие методологических основ профминимума идеям образовательной профориентации*, ее цели (педагогическое содействие готовности выпускника школы к самостоятельному и осмысленному профессионально-образовательному самоопределению) и ее базовым принципам: непрерывность и преемственность, практикоориентированность, социальное партнерство, баланс актуального и перспективного (Сергеев, 2023b, с. 34–35).

Методология, положенная в основу профминимума, не является внутренне монолитной. Она опирается на три относительно автономные линии, каждой из которых соответствует определенный научно-практический концепт. Находясь друг с другом в отношениях отчасти конвергенции¹, отчасти цивилизованной конкуренции, эти три линии образуют своеобразный феномен – «экосистему профориентационного минимума», которая включает в себя:

- во-первых, комплекс диагностико-рекомендательных процедур, реализуемых со школьниками как в рамках проекта «Билет в будущее», так и в рамках самого профминимума (научно-методическая основа – концепция консультативной профориентации и профориентационной тестологии А. Г. Шмелева, Н. С. Пряжникова, К. Г. Кузнецова и др.);
- во-вторых, комплекс информирующих и практикоориентированных форм работы со школьниками и их родителями, реализуемых в урочном и внеурочном, школьном и внешкольном пространствах (научно-методическая основа – концепция образовательной профориентации, заложенная трудами С. Н. Чистяковой и развитая работами В. И. Блинова, Н. Ф. Родичева и др., а также автора этой статьи);
- в-третьих, в качестве отдельной линии следует выделить предпрофессиональные профильные классы (наследующие традиции профильного обучения и предпрофильной подготовки, заложенные трудами А. А. Пинского и его коллег²).

Таким образом, «единая модель профессиональной ориентации» на самом деле представляет собой сложный, конвергентный феномен. С одной стороны, это неизбежно порождает определенные внутренние противоречия; с другой – именно эти противоречия могут стать при благоприятных условиях источником дальнейшего развития нынешней

¹ Под конвергенцией понимается сближение свойств, появление сходных признаков у независимых друг от друга процессов или явлений. При этом в отличие от интеграции конвергенция не предполагает объединения процессов или явлений в некую новую общую сущность, они остаются относительно автономными.

² Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: приказ Министерства образования Российской Федерации 18.07.2002 № 2783. <https://docs.cntd.ru/document/901837067?marker=65A010>

модели профминимума, повышения его образовательной и социально-экономической эффективности.

Цель статьи: опираясь на анализ сильных и слабых сторон существующей модели профминимума, определить и обосновать возможные направления его дальнейшего развития. Статья написана в порядке конструктивной научной дискуссии с авторами уже упоминавшейся ранее опубликованной статьи (Кузнецов и др., 2023). Она предлагает взглянуть на существующую модель профминимума с точки зрения проблем и дефицитов и, соответственно, путей его возможного развития. Однако это отнюдь не означает, что автор данной публикации фиксируется на проблемах профминимума с целью критики. Как уже было сказано выше, сам факт введения профминимума и его наполнения можно оценить однозначно положительно.

Методы

Анализ различных типов литературных источников (научных статей, монографий, тезисов докладов и др.) и действующих нормативно-правовых актов позволил сформировать относительно целостную нормативную модель профминимума, дифференцировать цели его введения, определить его семантическое пространство. Изучение первичного опыта внедрения профминимума в российских школах, других профориентационных практик, реализуемых в нашей стране на протяжении последних лет, анализ оценок, содержащихся в СМИ и блогосфере, а также метод экспертных оценок дали общее представление о восприятии нормативной модели профминимума заинтересованными сторонами и участниками проекта, ее влиянии на их профессиональную деятельность. На основе сопоставительного анализа (концепта образовательной профориентации и нормативной модели профминимума, нормативной модели профминимума и ее практического воплощения) сделаны предварительные выводы о степени адекватности, целостности и реализуемости модели в системе школьного и внешкольного образования подростков, выявлены дефициты и противоречия. Методы педагогического проектирования и синтеза использованы для определения путей разрешения выявленных проблем.

Результаты и обсуждение

Риски и сценарии

Опубликованная в сентябре этого года и упомянутая выше статья К. Г. Кузнецова и его коллег завершается перечнем возможных рисков, связанных с введением профориентационного минимума (Кузнецов и др., 2023, с. 76–77). Представляется, что этот перечень может быть несколько уточнен с учетом причин, порождающих эти риски. Таких причин две: 1) особенности структурно-содержательной модели профминимума и 2) особенности управленческих подходов, используемых в процессе его внедрения. Вторая причина и связанные с ней риски в рамках данной статьи не рассматриваются. Что касается первой причины, то наиболее существенная ее особенность обусловлена *конвергентным характером* экосистемы профминимума и включает в себя:

- конвергенцию элементов образовательной и консультативной парадигм профессиональной ориентации (в рамках экосистемы профминимума) и образовательной и воздействующей парадигм (в рамках направления «предпрофильные профессиональные классы», что мы детально рассмотрим далее);
- конвергенцию феноменов «образовательная профориентация» и «школьная профориентация», которые могут совпадать в физическом пространстве, но существенно расходятся на смысловом уровне (Сергеев, 2023а);
- конвергенцию реального и виртуального пространств профориентационной работы, последнее из которых представлено в экосистеме профминимума многофункциональной цифровой платформой «Билет в будущее».

Конвергентное, сложно-составное пространство экосистемы профминимума, во-первых, порождает *риск непонимания и неприятия его задач и содержательных особенностей* со стороны как непосредственных исполнителей (педагогических и административных работников общеобразовательных школ), так и других вовлеченных лиц (родителей школьников, педагогов организаций дополнительного образования детей, преподавателей колледжей и вузов, предприятий-работодателей). Особенно велик риск отторжения именно со стороны школьных работников, от которых в наибольшей степени зависит успех. В отличие от предприятий, вузов, колледжей и домов детского творчества, на протяжении последних лет уже вовлеченных во многие профориентационные проекты и программы, а также часто имеющих свои собственные интересы профориентационного характера, российская общеобразовательная школа была далека от системного, содержательного решения профориентационных задач. Школа и школьные педагоги работают в привычной классно-урочно-предметной системе, сосредоточены на формировании ограниченного комплекса учебных задач (знания, умения и навыки преимущественно частно-предметного характера), «прохождении программ», подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Введение профминимума предполагает, с одной стороны, изменение профессиональной картины мира школьного учителя, логики его профессионального мышления и профессиональной деятельности («подготовка к жизни», а не только «трансляция знаний»). Это чрезвычайно сложная задача, реализация которой неизбежно будет вызывать известное сопротивление, формы которого многообразны (отказ от деятельности, формальная реализация «ради отчета», посылное упрощение, вольное или невольное искажение смыслов и т. д., вплоть до агрессивных реакций в условиях высокой нагрузки и профессионального выгорания). С другой стороны, школьным педагогам предстоит освоить субъективно новый набор конкретных профессиональных знаний, умений и компетенций, что в условиях повсеместной производственной перегрузки учительства также провоцирует психологическое сопротивление.

Второй комплексный риск – *возможная разбалансировка элементов, составляющих экосистему профминимума*, появление опасных перекосов, гипертрофия одних функций и задач и, наоборот, минимизация

и отмирание других. С учетом предыдущего риска отмирание грозит прежде всего новым, организационно сложным и ресурсоемким направлениям работы, которые в то же время являются наиболее эффективными и перспективными. И напротив, те элементы профминимума, которые легко вписываются в привычную логику кабинетно-урочной работы школы, могут быть легко освоены и гипертрофированы. Еще одно направление разбалансировки – деформация и опрощение изначально сложных и эффективных элементов (например, превращение профессиональных проб в просмотр видеозаписей о мастер-классах, проводимых профессионалами).

Под влиянием двух обозначенных рисков можно предположить несколько негативных сценариев в развитии профминимума в среднесрочной перспективе.

1. Некачественная реализация профминимума в массовой школе и вызванная этим дискредитация школьной профориентации (и профориентации вообще), прежде всего в общественном, родительском сознании.

2. Растворение профминимума в классно-урочно-предметной системе с рудиментами внеурочной работы. Например, сохранение профминимума в форме «уроков профориентации» с диагностиками, рассказами учителя и просмотром видеороликов, подготовкой рефератов «о профессиях», внеклассных мероприятий и тематических родительских собраний. Профориентационная результативность всего этого комплекса, вырванного из более широкого профессионально-трудового контекста, имеет выраженный отрицательный характер, формируя у школьников скорее негативное отношение к миру труда и профессий: отрицательное, отчужденное восприятие монотонной школьной рутины переносится и на задачу профессионального самоопределения.

Результатом реализации первых двух сценариев неизбежно станет скорее общее разочарование в возможностях профориентационной работы со школьниками и, соответственно, сомнение в ее целесообразности. На фоне этого можно ожидать отказ от профминимума и переход российской школы обратно в «непрофориентационное состояние». Подобное мы уже неоднократно наблюдали на протяжении последнего века: чередование профориентационно значимых реформ (1920-е, 1958, 1984, 2002–2003) и контрреформы (1930-е, 1965–1966, 1990-е, а также 2010-е как постепенная потеря интереса к профильному обучению и особенно профориентационно значимой предпрофильной подготовке).

3. Возврат к диагностико-консультативным подходам в логике консультативной парадигмы (которая, как ни странно, ближе к школьной реальности, чем образовательная парадигма профориентации, поскольку работает в ограниченном кабинетном пространстве). Возможное развитие гуманистических подходов и индивидуализированных форм работы в данном случае ничуть не компенсирует утрату практико-ориентированной составляющей, поскольку экосистема профминимума замыкается в стенах школы.

4. Утрата гуманистической составляющей и доминирование воздействующих подходов. Одностороннее рассмотрение школьников не как субъектов профессионального самоопределения, а как объектов

профориентационной работы, как ресурс, призванный удовлетворить кадровые потребности общества и государства. Развитие практик, связанных с продвижением в среде школьников и их родителей непрестижных, а возможно, и откровенно несчастливых вариантов профессиональных судеб, нужных заказчику.

5. Виртуализация экосистемы образовательной профориентации. Замыкание всех ее основных элементов (профессиональное информирование, рекомендательная профдиагностика, профориентационно значимые проекты, профориентационные экскурсии, профессиональные пробы, встречи с профессионалами) в пространство цифровой платформы. Трансформация живого специалиста по образовательной профориентации в малоквалифицированного оператора – своего рода «человеческого придатка» к «умной платформе».

Среда и сопровождение

Какой из перечисленных плохих сценариев можно считать наиболее опасным? Думается, четвертый, прямо связанный с дегуманизацией всей системы ранней профориентации, с возвращением к идеям «бездетной педагогики», субъект-объектных отношений, однажды в истории уже доказавшим свою несостоятельность. Остальные сценарии, кроме третьего, также подталкивают профориентационное пространство в сторону дегуманизации, но скорее косвенно.

Для купирования любых рисков, связанных с утратой гуманистического смысла профессиональной ориентации, существует одно универсальное средство или, скорее, метод – *педагогическое (психолого-педагогическое) сопровождение профессионального самоопределения человека*. Такое средство в явном виде в нынешней модели профминимума не предусмотрено! Те или иные элементы «сопровождения» так или иначе распределены по всем направлениям профминимума, но это не позволяет купировать возможный сценарий дегуманизации. Скажем, рекомендательное профориентационное онлайн-тестирование – безусловно, важный элемент психолого-педагогического сопровождения самоопределения (и более того – элемент *индивидуализированного* сопровождения). Но само по себе оно не может обеспечить субъектной, личностной позиции школьника в процессе его профессионального самоопределения.

Это примечательная коллизия. Ее сущность проясняется одним из «ключевых тезисов о постиндустриальном самоопределении»: общая формула профориентационной работы в постиндустриальную эпоху может быть выражена как «среда самоопределения + персонализированное сопровождение» (Сергеев и др., 2021). На протяжении 90-х гг. прошлого века в период триумфа консультативной парадигмы профориентации все усилия ученых и практиков были сосредоточены на задачах персонализированного сопровождения профессионального самоопределения человека. С начала нового столетия ситуация постепенно меняется, и уже в середине 2010-х гг. становится заметно смещение фокуса внимания в профориентационной работе на формирование общей, единой для всех среды профессионального самоопределения. Многочисленные программы, проекты, профпробы, экскурсии, коммуникативные площадки

и т. д. – все эти яркие элементы профориентационно значимой среды, сформировавшейся к концу 2010-х г. во многих крупных городах и отдельных регионах, воспринимаемые как проявления насыщенности и избыточности, гибкости, высокой вариативности и мобильности, оказывались мало- или вовсе неэффективными в ситуации неупорядоченности, несогласованности, внутренней противоречивости и неоднородности по качеству отдельных практик. Нынешняя модель профминимума как «единой модели профессиональной ориентации» направлена на преодоление ее (среды) недостатков, позволит восполнить ресурсы там, где они в дефиците, упорядочить и согласовать там, где они развиваются и используются хаотично. Иными словами, профминимум, как и почти вся ранняя профориентация последних двадцати лет, – это «про среду», а не «про сопровождение».

Это не вполне соответствует общей идее образовательной профориентации, которая и «про среду», и «про сопровождение». Но если формирование среды профессионального самоопределения продвигается во многих регионах относительно успешно, то о создании системы сопровождения этого сказать нельзя. Возьмем для примера федеральный проект ранней профориентации «Билет в будущее». В изначальном варианте (2018 г.) проект включал три базовых направления работы: 1) рекомендательная диагностика на основе цифровой платформы; 2) практикоориентированные мероприятия – «Фестивали профессий» и 3) обеспечение школьников педагогами-наставниками, в задачи которых входили персонализированная навигация и совместное погружение в избранный профиль. Налицо формула «среда + сопровождение». Первые две задачи были в рамках проекта решены, а вот задача, связанная с поиском большого количества педагогов-наставников, столкнулась с непреодолимыми трудностями и была отодвинута в тень. «Педагог-наставник», как он понимается в нынешней модели профминимума, – это уже не отдельная фигура, а функция, распределенная между разными специалистами, работающими как в школе, так и вне ее.

Вполне очевидно, что дефицит, связанный с линией «сопровождения», выступает для профминимума явным направлением развития. При этом надо понимать, что сопровождение профессионального самоопределения может быть организовано на основе различных моделей, причем не только персонализированных, но и менее ресурсоемких. Для примера в таблице представлены некоторые из таких моделей, осаждавшиеся в ходе разработки документов стратегического развития профориентационной экосистемы Красноярского края¹.

Кто именно должен решать задачи сопровождения профессионального самоопределения школьников в рамках профминимума?

С долей осторожности можно предположить, что «специалист по среде» и «специалист по сопровождению» – разные специалисты. По своему ведущему функционалу (и базовому образованию) это, соответственно, организатор (педагог-профориентолог) и тьютор (психолог-профконсультант). Безусловно, «организатор» должен понимать особенности

¹ Стратегия развития профессиональной ориентации населения в Красноярском крае до 2030 года: распоряжение правительства Красноярского края 5.03.2021 № 127-п. <https://docs.cntd.ru/document/574648660>

Возможные модели сопровождения профессионального самоопределения
Possible models of professional self-determination support

Модель	Характеристика сопровождаемого лица
1. Групповая навигация	Школьники и студенты на уровне «неосознанной некомпетентности» в профессиональном самоопределении (проблема предстоящего профессионально-образовательного выбора и / или трудоустройства не воспринимается как лично значимая)
2. Менторство	Обучающиеся, работающие и ищущие работу лица на уровне «осознанной некомпетентности» в профессиональном самоопределении (проблема предстоящего выбора ощущается как лично значимая, но сам выбор не завершен)
3а. Консультирование	Обучающиеся, работающие и ищущие работу лица на уровне «осознанной компетентности» (готовность к самостоятельному самоопределению, ситуативная потребность в сопровождении)
3б. Персональная цифровая навигация	То же (см. п. 1) Будет наиболее востребована специалистами различного профиля (в т. ч. мультипрофильными), работающими во временных проектных командах
4. Сетевая взаимоподдержка («peer»)	Обучающиеся, работающие и ищущие работу лица на различном уровне профессионального самоопределения (за исключением особых категорий населения) и обладающие достаточной самостоятельностью при работе в сетевой среде
5. Комплексная тьюторская поддержка	1) Особые категории обучающихся, испытывающие сложности в процессе социально-профессионального самоопределения (лица с ОВЗ, дети-сироты, подростки из «группы риска» и т. д.). 2) Работающие взрослые, испытывающие глубокую неудовлетворенность своей профессионально-трудовой ситуацией, а также продолжительное время находящиеся в поиске работы

процесса самоопределения, а «тьютор» – ориентироваться в актуальной профориентационно значимой среде, но это их вспомогательные компетенции. Два обозначенных специалиста должны быть готовы к командной работе друг с другом и с другими специалистами (педагогами, психологами, профконсультантами), а также наставниками, волонтерами и родителями школьников, вовлеченных в решение профориентационных задач.

При этом нужно учитывать, что в широкой экосистеме профминимума команда специалистов, работающих на решение его задач, имеет распределенный характер. Ее представители работают в школе и в соседних колледжах, в районном Дворце детского творчества и в партнерском вузе, а также на местных предприятиях-работодателях. Все эти

люди должны взаимодействовать друг с другом, понимать друг друга, говорить на одном языке, то есть иметь общую систему координат, относительно которой могут формировать свои собственные, отличающиеся друг от друга профориентационные картины мира. Они должны иметь постоянно действующие коммуникативные площадки, на которых будут взаимодействовать, и программу такого взаимодействия в рамках территории (местной экосистемы профминимума – муниципальной, кластерной или какой-либо еще). Наконец, они должны быть к этому подготовлены, получив не только некий базовый минимум профориентологического образования (для каждого свой), но и пройдя своего рода совместный командный тренинг.

Все это говорит о том, насколько сложной и многогранной является проблема кадрового обеспечения профминимума, если мы хотим, чтобы образовательная профориентация действительно эффективно заработала.

Цикл профессиональных проб в образовательной оболочке

Профессиональные пробы – один из наиболее значимых практико-ориентированных методов образовательной профориентации. В структуре профминимума профессиональные пробы непосредственно не обозначены, но они являются одним из ключевых элементов в рамках «практико-ориентированного модуля». Упомянувшиеся ранее «Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума» предлагают три варианта проведения профессиональных проб (в очном и смешанном форматах, а также в формате онлайн на базе цифровой платформы «Билет в будущее»). Представляется, что роль и место профессиональных проб в системе мероприятий профминимума по мере его развития должны постепенно возрастать. При этом крайне важно удерживать в фокусе образовательную цель профпроб.

В целом реализация профессиональных проб направлена на достижение двух основных целей: 1) научиться выбирать и 2) определиться с предпочтениями в отношении определенных профессиональных сфер, профилей обучения, конкретных профессий. Обе эти задачи важны, но лишь первая, связанная с формированием комплекса профориентационно значимых компетенций (готовность оценивать «себя-в-профессии», сопоставлять альтернативные варианты, принимать решения), полностью соответствует духу образовательной профориентации, а следовательно, является приоритетной в рамках профминимума. Вторая цель (продвинуться в конкретном профессионально-образовательном выборе) скорее соотносится с консультативной парадигмой. Именно на этой второй задаче вплоть до настоящего времени традиционно сосредоточен фокус внимания при проведении профпроб для школьников. И это свидетельствует о том, что сама по себе идея профессиональных проб как инструмента образовательной профориентации еще не достигла зрелого состояния.

Что в данном случае понимается под «зрелым состоянием»?

Дело в том, что метод профессиональных проб можно трактовать принципиально по-разному. Анализируя довольно многочисленные публикации и практики, посвященные профпробам, можно обнаружить три различных стадии зрелости.

Первая стадия – понимание отдельной профпробы как самодостаточного инструмента ранней профориентации. В качестве примера – название статьи: «Организация профессионального самоопределения обучающихся класса психолого-педагогической направленности посредством профессиональной пробы» (Ротова, 2022). Идея здесь такая: мы проводим со школьниками профпробу на профессию учителя, и это позволяет нам отобрать в педагогический класс тех, кто ее успешно прошел. Идея очень близка к логике воздействующей профориентации («сортировка контингента по профилям» вместо самоопределения).

Вторая стадия – объединение профпроб в цикл, что позволяет создать естественное пространство выбора на основе перебора определенного количества альтернатив. По этой причине мы рассматриваем в качестве базового инструмента образовательной профориентации не «профпробу», а именно «цикл профпроб» (Блинов и др., 2023, с. 203–207).

Третья, наиболее полная стадия освоения образовательно-профориентационного потенциала метода профессиональных проб, – *цикл профпроб в образовательной оболочке*. Под «образовательной оболочкой» понимается два этапа, один из которых предшествует прохождению самого цикла профпроб (этап целеполагания, постановки индивидуальных задач перед прохождением цикла, уточнение критериев и показателей, на основе которых школьники будут осуществлять самооценку успешности или неуспешности прохождения отдельных профпроб и цикла в целом); второй – завершающий (этап рефлексивной самооценки, сопоставления ее с внешними оценками, принятие решения либо обоснованный отказ от него). Именно то, что происходит «до» и «после» цикла профпроб, в первую очередь способствует развитию субъекта профессионального самоопределения, то есть достижению основной цели образовательной профориентации. Примечательно, что как раз в таком ключе понимала назначение и устройство инструмента «профпробы для школьников» С. Н. Чистякова (Профессиональные пробы, 2014).

На практике, однако, акцент пока еще делается на самих профпробах, а не на образовательной оболочке. И это еще один значимый дефицит и, соответственно, важное направление развития профминимума. Усилия должны быть сосредоточены на подготовке единой модели проведения цикла образовательных проб, с особым вниманием – на этапы подготовки и рефлексивного последствия, на разработке соответствующих методических рекомендаций, на подготовке педагогических и психолого-педагогических кадров к эффективной реализации этих двух этапов. Вероятно, это может быть задача «специалиста по сопровождению» (тьютора). Тогда как формирование цикла на основе программ профпроб, подходящих для данной возрастной и региональной ситуации (или поиск уже имеющегося в регионе подходящего цикла) и организация его проведения (или участия в нем школьников) – задача «специалиста по среде» (педагога-организатора групповых профориентационных активностей). Наконец, в рамках отдельных профпроб потребуются и специалисты третьего типа – наставники, мастера и т. п., которые обеспечивают подготовку и сопровождение пробной деятельности школьника непосредственно по данной профессии. С поиском

этих специалистов, как правило, не так много проблем, но иногда дополнительно требуется их хотя бы минимальная психолого-педагогическая подготовка.

Профориентационный нетворкинг

Профориентационный нетворкинг – еще один базовый метод образовательной профориентации, который был нами недавно выделен как относительно самостоятельное направление работы и в некоторой степени отрефлексирован (Сергеев, Четверикова, 2020). «В некоторой степени» означает, что процесс научного осмысления и методической интерпретации идеи профориентационного нетворкинга все еще находится на ранней стадии. Проблема осложняется и языковыми затруднениями: заимствованному термину «нетворкинг» невозможно или крайне трудно подобрать эквивалент в русском языке. При этом термин «нетворкинг» (англ. network – сеть, networking – связь, создание сети, налаживание, установление контактов) удобен тем, что отражает и цель использования метода (выстраивание сети долгосрочных связей типа «личность – личность» и «личность – институция», полезных как для дальнейшего профессионально-образовательного самоопределения и карьерного развития личности, так и для вовлеченных институций), и его базовый механизм (коммуникативная площадка как сетевой способ инициирования ситуативных контактов-связей между различными участниками и интересантами профориентационного процесса).

По-видимому, в силу обозначенных причин метод профориентационного нетворкинга на сегодня не обозначен как элемент профминимума. И это – еще один дефицит и еще одно направление развития.

В то же время практика показывает, что профориентационный нетворкинг «PPP» как специально организованная коммуникация между ключевыми благополучателями профориентационного процесса (Ребенок – Родитель – Работодатель) с участием других интересантов (представителей школ, колледжей, вузов, муниципального самоуправления и т. д.) близок и доступен для понимания большинству педагогов и психологов, вовлеченных в решение профориентационных задач. Идея коммуникативной площадки «PPP» может быть реализована на основе множества уже используемых, хорошо знакомых форматов профориентационной работы (экскурсии на предприятия, фестивали профессий, конкурсы профессионального мастерства, дни открытых дверей и т. д.). Для этого их нужно лишь немного модернизировать без каких-либо существенных ресурсных затрат.

На одной из научно-практических конференций профориентационной направленности (Санкт-Петербург, 2019 г.) участникам было предложено сформировать «желательный состав “государственного профориентационного минимума” для школьников», отметив наиболее значимые направления из числа предложенных. Примечательно, что на первом месте, с определенным отрывом, оказалась позиция «Коммуникативные площадки и нетворкинг» (41 чел.). За ней следуют «Профинформирование» (35 чел.), «Программы, развивающие готовность к выбору, самоопределению», «Профессиональные пробы», «Профдиагностика» (по 34 чел.), «Профориентационный туризм (экскурсии, экспедиции)» (31 чел.)

и «Персонализированная навигация» (24 чел.)¹. Предлагаю читателям самостоятельно сопоставить эту модель с утвержденной структурой нынешнего профминимума.

На вопрос «Кто должен заниматься организацией коммуникативных площадок профориентационного нетворкинга?» есть достаточно очевидный ответ: тот самый специалист, которого мы раньше обозначили как «специалист по профориентационно значимой среде» или «организатор групповых профориентационных активностей». Более того, это должно стать одной из основных его профессиональных функций.

Если же обратиться к опыту, например Швейцарии, то увидим, что эта функция возложена на учителя старшей школы. «Учителя в старшей школе: преподают «профессиональную ориентацию» в 7–9 классах (на различных предметах) и один отдельный час в неделю в 8 классе; поддерживают и тренируют учеников в знакомстве с широким кругом профессий и повышении их межпредметной компетентности, связанной с «профессиональным миром»; координируют взаимодействие между школой, родителями, консультантами, компаниями и другими участниками»². Эту модель также любопытно сравнить с нашим профминимумом, но ее реализация требует предварительной разгрузки учителей-предметников и, как уже отмечалось выше, существенной трансформации их профессиональной картины мира.

В последние годы профориентационный нетворкинг как отдельное направление работы был внесен в стратегии и программы развития региональных систем профессиональной ориентации детей и молодежи в Санкт-Петербурге, Иркутской и Самарской областях, Красноярском крае. Однако реализуется это направление работы с разной степенью успешности.

К сказанному следует добавить, что профориентационный нетворкинг – метод, образовательное значение которого выходит далеко за рамки профориентационного процесса. Он имеет и глубокий воспитательный смысл, обеспечивая (при должной повторяемости) интериоризацию идей «круглого стола», «диалога» и «поиска баланса интересов» как определенного *способа мышления*. Если этот способ мышления сформирован, то его носитель для решения сложных социальных задач будет скорее использовать «метод круглого стола», чем пока еще привычные подходы, основанные на силовых или в лучшем случае не вполне цивилизованных конкурентных приемах. Все это и есть не что иное как грамотно выстроенное социальное воспитание и его достойные плоды. По-видимому, отмеченный выше терминологический дефицит отражает и более глубокий ментальный дефицит: нет слова в языке – нет понятия в менталитете. «Круглый стол» как полезный архетип (Круглый стол рыцарей короля Артура) и как универсальный метод организации общественной жизни представлен в менталитете некоторых иных народов. Что касается российского общества, то образ «круглого стола» еще предстоит долго и интенсивно «прокачивать», начиная со школьных лет. И пространство образовательной профориентации подходит для этого идеально.

¹ Представленные данные в силу ограниченности выборки вряд ли можно считать серьезным исследованием. Но они, во всяком случае, показывают, что идея профориентационного нетворкинга находит поддержку в среде профориентологов-практиков.

² Презентация доктора Рольфа Голлоба (Цюрих, Швейцария). Из архива автора статьи.

Проблема предпрофессиональных профильных классов

Как уже отмечалось, идея профильных классов, ориентированных на предпрофессиональную подготовку и первичную профессиональную идентификацию старшеклассников, пришла из «Концепции профильного обучения» 2002 г. Полагаю, будет не лишним вспомнить три важнейших его элемента, которые заметно отличали профильное обучение как от классов и школ с углубленным изучением отдельных предметов, хорошо знакомых по советскому периоду, так и от концепта профессионального обучения старшеклассников в учебно-производственных, впоследствии межшкольных учебных комбинатах. Эти же три особенности сближают модель профильного обучения в ее изначальном варианте с идеями образовательной профориентации.

1. Предполагалось, что выпускники 9-х классов должны попадать в профильные 10-е классы на основе элективных, а не селективных механизмов, то есть в результате профильного самоопределения, а не путем «сортировки контингента» по тому или иному признаку (например, в соответствии с уровнем успеваемости по тем или иным предметам, по результатам профдиагностики или как-нибудь еще). Для этого в модели профильного обучения был предусмотрен особый этап – предпрофильная подготовка (8–9 классы), которая включала в себя информационную работу и профильную ориентацию «в отношении возможного выбора направления обучения в старшей школе, направлений для продолжения обучения в системе начального или среднего профессионального образования»¹, а также защиту предпрофильного портфолио. Объем предпрофильной подготовки в девярых классах предусматривался *не менее 100 учебных часов в год*. В каком-то смысле предпрофильная подготовка являлась предтечей профминимума, хотя и была сосредоточена на подготовке к профильному и в некоторой степени профессионально-образовательному, а не более широкому социально-профессиональному самоопределению.

2. С целью обеспечить возможности для профильного и профессионально-образовательного самоопределения в пространстве предпрофильной подготовки и профильного обучения были предусмотрены элективные курсы (курсы по выбору). На этапе предпрофильной подготовки они обеспечивали пробные «погружения» в один из возможных будущих профилей, то есть выполняли роль своего рода профессиональных проб, «работа на которых позволяет, с одной стороны, совершить ответственный выбор профиля обучения, а с другой – подготовиться к успешному обучению в старшей школе в соответствии с выбором ученика»². На этапе профильного обучения курсы по выбору позволяли преодолеть доминирование задач предпрофессиональной идентификации над задачами дальнейшего профильно-профессионального самоопределения старшеклассника, оставляя ему более или менее широкое «пространство для маневра» и одновременно способствуя дальнейшему развитию готовности к выбору.

3. Разработчики модели профильного обучения на старшей ступени школьного образования отдавали себе отчет, что они провоцируют риск,

¹ Концепция профильного обучения....

² Там же.

связанный с искусственным форсированием самоопределения. Каждый подросток, поступающий в профильный класс, уже в 14–15 лет должен был выбрать свой образовательный профиль и, соответственно, сферу своей будущей профессиональной деятельности. В то же время результаты многих психолого-педагогических исследований показали, что «школьники 14–15 лет в силу ряда объективных причин не готовы к адекватному осознанному выбору не только будущей профессии, но и образовательного профиля» (Ревина, 2008, с. 14). В итоге «подросток, оказавшийся под двойным давлением (необходимость совмещения задач подросткового и юношеского возраста), чаще всего не способен найти адекватный выход без специальной психологической помощи» (Там же, с. 4).

Для купирования этого риска в модели профильного обучения были предусмотрены, помимо профильных, универсальные классы – для тех школьников, которые, завершив обучение в 9 классе, не смогли определиться с выбором профиля. Предполагалось, что таких «неопределившихся» будет около 30 %. Однако все последующие исследования показали, что на самом деле их доля (включая тех старшеклассников, которые обладают как «неосознанной некомпетентностью», так и «осознанной некомпетентностью») превышает 90 %¹.

Из трех перечисленных особенностей модели профильного обучения наибольшее значение имеет первая. В зависимости от ответа на вопрос «Как именно выпускник 9 класса попадает в тот или иной профильный 10 класс?» мы можем точно определить, соответствует ли подход к организации данного профильного класса парадигме образовательной профориентации. Если такое соответствие имеется, профильные (предпрофессиональные) классы становятся наиболее эффективным средством профориентационной работы, как это было выявлено, например, в исследовании, проведенном Ассоциацией образовательных организаций потребительской кооперации (Сергей Гиль и др.) в 2018 г. Сравнение профориентационной эффективности профессиональных проб, профориентационных экскурсий, встреч школьников с профессионалами и ряда других методов профориентационной работы с профильными классами наглядно показало преимущество последних².

Возвращаясь к сегодняшнему профминимуму, следует заметить, что важный методологический вопрос «Как именно школьники попадают в профильные предпрофессиональные классы?» пока остается в тени. При этом в публикациях последних лет, описывающих практику работы профильных классов, часто отмечаются тревожные тенденции. Например, авторы одной из статей констатируют: «около 30 % учащихся совершили осознанный выбор обучения в педагогическом классе, менее 20 % участников опроса в будущем хотят получить профессию педагога» (Лесконог, Шаламова, 2022). Вряд ли есть смысл вести работу в направлении профессиональной идентификации и ранней (до)профессиональной подготовки в таком «предпрофессиональном» классе, если 80 % учащихся не собираются получать в будущем эту профессию.

¹ Например, по результатам обработки данных, собранных на основе массовой онлайн-профдиагностики школьников в рамках проекта «Билет в будущее». (Блинов и др., 2023, с. 123)

² По материалам из архива автора статьи.

На одной из недавних конференций (октябрь 2023 г.) в одном из выступлений, представленных практиками, пришлось видеть слайд под названием «Модель сопровождения профессионального самоопределения на основе интеграции общего, дополнительного и профессионального образования». Эта «модель» представляет собой своеобразный алгоритм, состоящий из нескольких этапов, при этом особого внимания заслуживают первые два, точнее, порядок их реализации.

«Этап 1. Определение профиля обучения. Реализуется на базе школы-участника с помощью тестирования / собеседования.

Этап 2. Погружение в основы профессионального самоопределения. Вариант 1. Реализуется на базе школы-участника психологом школы. Вариант 2. Реализуется на базе организации дополнительного образования психологом школы / психологами специализированных центров...».

Как видим, налицо классический селективный подход при определении профильных классов, характерный для воздействующей, а отнюдь не для образовательной профориентации. На мой вопрос «Не считаете ли Вы, что погружение в основы профессионального самоопределения должно предшествовать определению профиля обучения, а не наоборот?» автор презентации (педагог, работающий в организации дополнительного образования детей) дала следующий ответ: «Я с Вами согласна. Но это было решение нашего Департамента образования: сначала «запихнуть» детей в профильные классы. А потом школьным психологам и нам, педагогам дополнительного образования, поручается сделать все, чтобы дети позитивно самоопределились в рамках профиля, чтобы у них к этому профилю пробудился интерес».

Не хотелось бы верить, что на таких эпизодах отрабатывается некая проектируемая модель управления человеческими ресурсами в масштабах всей страны. Далеко не все родители мечтают о том, чтобы их дети проходили процедуру «обязательного распределения», причем даже не после вуза, как это было в советские годы, а уже по окончании основной ступени школы. В конце концов история убедительно показала, что подобные подходы не эффективны ни в образовательном, ни в экономическом отношении.

Таким образом, профильные предпрофессиональные классы действительно могут быть значимым комплексным направлением работы в рамках профминимума, но при этом необходимо четко отслеживать соответствие их работы принципам образовательной профориентации. Очевидно, что первоочередная задача – формирование единой адекватной модели комплектования профильных предпрофессиональных классов, опирающейся на селективный, а не селективный подход.

Заключение

Едва появившись, профориентационный минимум уже стоит на распутье. Первая дорога – развитие и усложнение экосистемы, с постепенным введением новых, более эффективных и ресурсоемких направлений и форматов работы, совершенствованием уже имеющихся и, возможно, отказом от тех, которые не позволяют решить поставленные задачи. Это движение от профориентационного минимума к «профориентационному

оптимуму». В фокусе внимания здесь оказываются циклы профпроб в образовательной оболочке, профориентационный нетворкинг, профориентационные проекты школьников (которые включены в нынешний профминимум в качестве возможных элементов по направлениям «Внеурочная деятельность» и «Практикоориентированный модуль»), а также система подготовки школьников к выбору профильного класса. Движение по этому пути неизбежно потребует рано или поздно трансформации существующей модели общеобразовательной школы, поскольку на определенном этапе образовательная профориентация неизбежно станет чем-то более значительным, чем небольшое приложение к общеобразовательной программе или один из множества разделов программы воспитания.

Однако возможен и другой путь, связанный с выхолащиванием изначальных идей, заложенных в нынешний профминимум, и основанный на реализации одного или нескольких негативных сценариев, обозначенных ранее. Этот путь привычен и во многом соблазнителен – изобразить деятельность легче, чем сделать; отчитаться набором показателей проще, чем достичь реальных результатов. Чаще всего к этому подталкивает неготовность исполнителей – их необученность, непонимание, ресурсная истощенность.

Обозначенная дилемма будет стоять перед профминимумом всегда, до тех пор, пока он будет существовать. История отечественной школьной профориентации – это история того, как чередуются периоды реформ и контрреформ, усиленного внимания к профориентационной проблематике и его угасания, вытеснения традиционными «знаниевыми» подходами. В этой ситуации задача простого удержания профминимума, чтобы в школах сохранялась «хоть какая-нибудь профориентация», хотя и кажется на первый взгляд наиболее реалистичной и потому приемлемой, но выглядит все же слабым решением. Полагаю, что куда более перспективным является амбициозный взгляд на экосистему профминимума и на задачи ее развития. Нужно двигаться в сторону наиболее современных, наиболее эффективных, системных моделей, соответствующих идеям образовательной профориентации и предусматривающих разгрузку школы от репродуктивных элементов учебного процесса, вызывающих и у школьников, и у педагогов утомление, отчуждение, ощущение зря потраченного времени. Фокусы общеобразовательной и профориентационной картин мира должны быть постепенно совмещены. Сбалансированность задач «трансляции культуры» и «подготовки к жизни» – базовый признак здоровой, нормально развивающейся школы. Введение профминимума – важный шаг на пути к возрождению такой школы.

Список литературы

1. Блинов В. И., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Образовательная профориентация: учеб. пос. Санкт-Петербург: Лань, 2023. 336 с.
2. Кузнецов К. Г., Неумывакин В. С., Зиборова Л. А., Серебряков А. Г. Профориентационный минимум: концепция системы профессиональной ориентации обучающихся 6–11 классов // Профессиональное

образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 3. С. 62–81. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.54.3.004>

3. Лесконог Н. Ю., Шаламова Л. Ф. Формирование профессиональной мотивации у учащихся педагогических классов как основа подготовки педагогических кадров в регионах Российской Федерации // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 86–102. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-1-86-102>

4. Профессиональные пробы: технология и методика проведения: метод. пос. / Под ред. С. Н. Чистяковой. М.: Академия, 2014. 208 с.

5. Ревина И. А. Формирование готовности к осознанному выбору будущего образовательного профиля и будущей профессии в подростковом возрасте: автореф... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2008. 24 с.

6. Ротова Н. А. Организация профессионального самоопределения обучающихся класса психолого-педагогической направленности посредством профессиональной пробы // Северный регион: наука, образование, культура. 2022. № 2 (50). С. 22–27. <https://doi.org/10.34822/2312-377X-2022-2-22-27>

7. Сергеев И. С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 11–48. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-11-48>

8. Сергеев И. С. Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 1. С. 24–44. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.002>

9. Сергеев И. С., Махотин Д. А., Пронькин В. Н., Родичев Н. Ф. Прогноз развития системы профессиональной ориентации в условиях цифровой трансформации // Педагогика. 2021. Т. 85. № 7. С. 5–19.

10. Сергеев И. С., Четверикова Т. Н. Профориентационный нетворкинг // ДУМский вестник. Теория и практика дополнительного образования. 2020. № 2 (16). С. 46–76.

References

- Blinov, V. I., Rodichev, N. F. & Sergeev, I. S. (2023). *Obrazovatel'naya proforientatsiya* [Educational professional orientation]. Lan. (In Russ.)
- Chistyakova, S. N. (Ed). (2014). *Professionalnye proby: tekhnologiya i metodika provedeniya* [Professional testing: technology and methods of conducting]. Academia. (In Russ.)
- Kuznetsov, K. G., Neumyvakin, V. S., Ziborova, L. A., & Serebryakov, A. G. (2023). The career guidance minimum: concept of the professional guidance system among 6th–11th grade students. *Vocational Education and Labour Market*, 11 (3), 62–81. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.54.3.004>
- Leskonog, N. Yu., & Shalamova, L. F. (2022). Formation of professional motivation among students of pedagogical classes as a basis for the training of pedagogical personnel in the regions of the Russian Federation. *Pedagogy and Psychology of Education*, 1, 86–102. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-1-86-102>
- Revina, I. A. (2008). *Formirovanie gotovnosti k osoznannomu vyboru budushche-*

- go obrazovatel'nogo profilya i budushchej professii v podrozkovom vozraste* [Formation of readiness for a conscious choice of the future educational profile and future profession in adolescence]. (Unpublished PhD thesis). Nizhniy Novgorod. (In Russ.)
- Rotova, N. A. (2022). Organization of professional self-determination of students of the class of psychological and pedagogical orientation through a professional test. *Northern Region: Science, Education, Culture*, 2, 22–27. (In Russ.) <https://doi.org/10.34822/2312-377X-2022-2-22-27>
- Sergeev, I. S. (2023a). Educational professional orientation and school professional orientation: coincidence in area, discrepancy in meanings. *INSIGHT*, 3, 11–48. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-3-11-48>
- Sergeev, I. S. (2023b). Educational professional orientation – methodological basis of career guidance work with children and youth. *Vocational Education and Labour Market*, 11 (1), 24–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.002>
- Sergeev, I. S., Mahotin, D. A., Pronkin, V. N., & Rodichev, N. F. (2021). Forecast of the development of the professional orientation system in the context of digital transformation. *Pedagogic*, 7, 5–19. (In Russ.)
- Sergeev, I. S., Chetverikova, T. N. (2020). Professional orientation networking. *DUMskij Vestnik: Theory and Practice of Additional Education*, 2, 46–76. (In Russ.)

Информация об авторе

Сергеев Игорь Станиславович, докт. пед. наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования РАНХиГС, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, sergeev-is@ranepa.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Igor S. Sergeev, Dr. Sci. (Pedagogy), Leading Researcher, Federal Institute for Educational Development, RANEPa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, sergeev-is@ranepa.ru

Conflict of interests: the author declare no conflict of interest. Author have read and approved the final manuscript.