

Профессиональное самоопределение: основные принципы и методы организации

Попов Александр Анатольевич: доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего РАНХиГС при Президенте РФ, профессор института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета, генеральный директор АНО ДПО «Открытое образование».

Глухов Павел Павлович: ведущий аналитик Автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования «Открытое образование».

Аверков Михаил Сергеевич: доцент Краевого ресурсного центра по работе с одарёнными детьми Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Аннотация

В статье описывается профессиональное самоопределение как особая форма организации знакомства подростков и старшеклассников со спектром современных профессий и конструирования персональной образовательной траектории. Целью исследования было: а) выявление принципиальных отличий «профессионального самоопределения» от иных форм организации профессионального выбора, прежде всего, от форм, обозначаемых как «профессиональная ориентация»; б) описание базовых механизмов профессионального самоопределения; в) описание дидактических принципов и методов, а также управленческих условий и инструментов, позволяющих обеспечить профессиональное самоопределение в отличие от профессиональной ориентации. В рамках исследования, использовались методы глубинных интервью, анализа письменных материалов и видеосъёмок занятий, проходивших в различных форматах, а также форсайт-исследования и различных форм логического моделирования на основе данных.

В результате исследования, было выявлено:

а) Профессиональное самоопределение заведомо предполагает сознательное конструирование обучающимся собственной образовательной позиции и траектории продвижения, вместе с развитием соответствующих компетенций.

б) Базовой дидактической единицей, обеспечивающей профессиональное самоопределение, является образовательная задача (различающаяся по типу формируемой деятельности для разных возрастов), организующая профессиональную пробу как сложно организованное проектное действие.

в) Целостная структура профессионального самоопределения предполагает следующие этапы: а) оформление собственных интересов; б) развитие собственных компетенций; в) совершение пробы и оформление модели профессиональной деятельности.

г) Ключевыми формами верификации достижений в рамках профессионального самоопределения выступают формы продуктивной деятельности, от олимпиад и приравненных к ним состязаний до собственных реализованных проектов обучающихся, получивших высокую оценку экспертов.

д) Основными организационно-управленческими условиями успешной реализации профессионального самоопределения являются создание многопозиционных пространств деятельности проб, предполагающих инфраструктурное обеспечение и наставническую поддержку, а также партнёрство с организациями реального сектора экономики, дающих ученикам возможность реализовать полный цикл проектной профессиональной пробы в ходе решения актуальной производственной задачи.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; профессиональная проба; образовательная задача; профессиональное мышление; учебный проект; партнёрства образования и производственного предприятия; сетевая соорганизация в образовании.

* Статья подготовлена в рамках выполнения работ по договору № 22-2320-ДОГ от «06» июня 2022 г. на оказания услуг для АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» по разработке концепции системы ранней профориентации и дополнительного образования детей с учётом приоритетов социально-экономического развития регионов, развития рынка труда и кадровой потребности экономики и программы её реализации.

Цель и задачи исследования

Представленное исследование направлено на выявление и, в некоторых случаях, формализацию (1) ключевых методологических принципов организации профессионального самоопределения в отличие от профессиональной ориентации и (1) основных управленческих условий, обеспечивающих возможность профессионального самоопределения.

Цель работы заключается в идентификации и описании основных характеристик профессионального самоопределения как подхода к организации профессионального выбора подростков и старшеклассников, а также в выделении важнейших педагогических методов и управленческих условий, способствующих его реализации.

Задачи работы:

- определить условия, при которых, обучающиеся в ходе образовательного процесса получают опыт профессионального практического мышления и решения значимой проблемы за счёт организацию мыследеятельностной пробы, в том числе, соответствующих требований к организации профессиональных проб;
- описать базовый цикл профессионального самоопределения и условия реализации каждого из его этапов;
- описать систему верификации базовых образовательных результатов, связанных с профессиональным самоопределением;
- описать управленческие задачи и механизмы их решения, обеспечивающие процесс профессионального самоопределения.

Методы и материалы исследования

Основой исследования являлись конкретные примеры и долгосрочные методы профессионального самоопределения, зафиксированные как в аналитических отчетах и документации, так и через видеозаписи специфических процедур и интервью с ключевыми участниками процесса. Исследование фокусировалось на основных факторах, позволяющих оформить самостоятельную оценку и выбор взрослеющим человеком конкретной сферы профессиональной деятельности как пространства реализации собственных жизненных приоритетов, а также педагогические и управленческие условия, актуализирующие данные факторы для обучающихся в конкретных образовательных ситуациях.

В качестве основных методов исследования использовались:

- *Теоретические методы:* моделирование систем деятельности, основанное на реконструкции условий реализации базовой целевой функции в заданных условиях [11]; форсайт-исследование, опирающееся на значительный массив экспертных опросов и значительный объём статистической информации о практиках выбора профессии [8]; мысленное моделирование новых способов деятельности и паттернов поведения обучающихся, формирующихся в результате профессионального самоопределения, с подбором форм пробной деятельности, фиксирующих новые способности и, соответственно, выступающих в качестве дидактических инструментов [1].

- *Эмпирические методы*: развернутое интервьюирование педагогов и работников управленческого звена, обеспечивающих профессиональное самоопределение (не менее 15 интервью) [21]; анализ видео-материалов, фиксирующих конкретные занятия по профессиональному самоопределению и построение на их основе инвариантных моделей педагогической деятельности [25]; анализ документации по итоговой аттестации участников профессиональных проб и выделение оптимальных моделей их организации [28]; интервьюирование менеджеров из организаций реального сектора экономики, создающих партнёрские отношения с образовательными организациями [7].

Основные выделяемые и верифицируемые на данный момент результаты (результативные методы работы, результативные методы оценивания образовательных результатов, результативные формы партнёрства с организациями реального сектора) в рамках исследования удалось выделить на основе репрезентативной базы: как интервьюирование, так и видеоматериалы относились к практикам, реализуемым в различных типах населённых пунктов Российской Федерации, от мегаполисов до городов регионального подчинения, численностью до 90 т. чел.

Введение

В предлагаемой статье делается попытка реконструировать основные принципы профессионального самоопределения как современной *деятельностной* формы знакомства взрослеющих людей с профессиональными сферами. Подробное описание данной формы позволит восполнить дефициты существующих подходов и методов поддержки профессионального самоопределения, предполагающих лишь *информирование* обучающихся о частных и зачастую разрозненных аспектах будущей профессиональной деятельности [6].

До 1980-1990 гг. в развитых странах мира, как в «капиталистических», так и в «социалистических», доминировал принцип профессиональной ориентации. Обучающимся предлагали заранее сформированный набор приоритетных профессий и сфер деятельности, в рамках которого, было нужно выбрать предпочтительную для себя позицию. Это было характерно для большинства стран, так как профессиональная ориентация часто основывалась на государственных и экономических потребностях в рабочей силе. В зарубежных странах ученики проходили тестирование, которое якобы позволяло максимально «объективно» определить профессиональные сферы, в наибольшей степени соответствующие их интересам и способностям [18]. Тесты на профессиональную ориентацию искали соответствие между личными качествами и требованиями профессий, в то время как в СССР и других социалистических странах акцент делался на практическом знакомстве с профессиями. Основным механизмом профессиональной ориентации был анализ полученной информации о профессиях а также профессиональные пробы, позволявшие получить, скорее, эмоциональное впечатление от частного случая профессиональной деятельности, чем целостный образ собственных возможностей и ограничений в её рамках. Обе эти формы фактически базировались на концепции трудового воспитания, предполагавшей в качестве базового педагогического действия именно вовлечение учеников в отдельные, «частные» акты трудовой деятельности. Ключевым социокультурным фактором, закреплявшим «профессиональную ориентацию» как ведущий подход в большинстве стран мира в течение XX века, было массовое представление о действительности, предполагавшее ключевую роль в общественной жизни сверх-больших социальных целостностей («мегамашин», как их обозначали Г.П. Щедровицкий и его последователи [26]).

Но именно в 1980-1990 гг. начали обретать большую значимость социально-экономические и социокультурные факторы, поставившие под вопрос господство «мегамашин». Диверсификация производства, рост значимости интеллектуального труда, сетевые формы организации и утверждение прав человека стали ключевыми факторами, влияющими на образовательные практики и представления о самоопределении [5].

Данные тенденции обеспечили становление современной гуманистической картины мира, в рамках которой, в свою очередь, произошло окончательное оформление и массовое распространение категории «самоопределение». Самоопределение в образовании заведомо включает в себя процесс, в ходе которого обучающийся конструирует собственную авторскую позицию по отношению к деятельности и своему жизненному пути в целом, а также развивает компетенцию действовать проектным способом [17].

В качестве частного случая, возникло понятие «профессиональное самоопределение», которое представляет собой процесс самостоятельного построения учениками намерений и оформление осознанных позиций по отношению к будущей профессиональной деятельности. В данном контексте, новое значение приобретают профессиональные пробы: становится критически важным проводить их не в «натуральном» виде и прямом исполнении, а через мысленное моделирование решений для нестандартных профессиональных задач [20].

Хотя профессиональная ориентация получила детальное и систематическое описание, включая основы методологии и специфические технологии, процесс профессионального самоопределения по большей части осуществляется на основе «педагогической интуиции». Недостатки предыдущего подхода профессиональной ориентации в сочетании с отсутствием разработанной методологии и технологической поддержки в области профессионального самоопределения приводят к значительным пробелам в процессе выбора подростками и старшеклассниками своей будущей профессии.

Численное выражение дефицитов в процессе профессионального самоопределения обучающихся выявляет значительные проблемы в предпрофессиональной подготовке и выборе карьерного пути. Анализ данных^{1,2,3,4,5,6,7} показывает, что 26% учащихся заявляют о потребности в длительных программах, направленных на предпрофессиональную подготовку и поддержку в самоопределении. В то же время, 58% старшеклассников за четыре месяца до окончания школы остаются нерешительными в вопросе своего профессионального выбора. Половина старшеклассников делают выбор, не учитывая свои объективные возможности, включая знания, компетенции и опыт. Ещё 44% не имеют чёткого представления о том, в какой сфере они могли бы реализовать свой потенциал наилучшим образом.

Трудности с профессиональным самоопределением усугубляются тем, что 70% учащихся демонстрируют неосознанную некомпетентность при выборе профессии, а 90% не имеют ясного представления о желаемой сфере деятельности и не обладают необходимыми компетенциями для определения своего профессионального пути. Кроме того, 68% старшеклассников, уже определивших направление своей будущей подготовки, не имеют достоверного представления о специфике профилей деятельности и технологиях, которые им предстоит освоить. Эти данные также фиксируют парадокс: при высокой потребности учеников в специальных образовательных формах, обеспечивающих профессиональное самоопределение, фактически в подобные программы оказывается вовлечено лишь 1,8 %. Подобное положение дел можно объяснить дефицитностью существующих форм вовлечения обучающихся в сферы профессиональной деятельности.

¹ Концепция реализации проекта «Билет в будущее» на 2019 г.: <https://clck.ru/UkVqJ>

² Стартовое исследование в рамках федерального проекта «Билет в будущее»:
<https://tass.ru/obschestvo/6454660>

³ Профессиональный выбор школьников (по материалам социологического исследования):
<https://clck.ru/bkjm9>

⁴ «Готовы ли старшеклассники к выбору профессионального образования»: <https://clck.ru/bkjuA>

⁵ «Больше половины студентов планируют работать по специальности»: <https://novosibirsk.hh.ru/article/25298>

⁶ Мониторинговое исследование сформированности региональных моделей профессиональной ориентации и качества профориентационной работы: <https://vestniknews.ru/intervyu-i-stati/4484-4064html>

⁷ Доступность дополнительного образования в России: оценка благополучателей и региональная ситуация:
<https://clck.ru/TLPgo>

В этой связи возникает необходимость определения базовых методологических принципов профессионального самоопределения, реализуемых через образовательные системы, а также выделения ключевых управленческих условий, необходимых для его организации. Такой анализ обладает высокой практической значимостью и может оказать весомое влияние на педагогическую науку, поскольку направлен на детальное изучение конкретных ситуаций, в которых учащиеся осваивают и рефлектируют принципы и нормы данного процесса.

Обзор литературы

Проанализировав основной массив научной и методической литературы, изданной в течение 2010-2020 гг. (преимущественно зарубежной), можно выделить следующие подходы к оптимальной организации профессионального самоопределения обучающихся.

Диагностический подход, предполагающий определение ключевых личностных характеристик обучающихся, обуславливающих либо склонность к конкретному предмету/сфере деятельности, либо в целом к конструированию образа персонального будущего, и построение на этой основе рекомендаций для педагогов по организации оптимальных условий профессионального самоопределения. Ярким примером данного подхода, в числе научных публикаций последнего времени, стала работа китайских учёных М.В. Чоя и А. Сишинга [9] В ней подробно рассматриваются два типа самооценки подростков и старшеклассников: когнитивная и аффективная – с точки зрения возможности выстроить на их основе результативное профессиональное самоопределение. Эти изыскания показали, что в наибольшей степени готовыми к освоению профессиональных сфер и, в итоге, к профессиональному выбору оказываются обучающиеся, у которых преобладает именно аффективная, а не когнитивная самооценка. При этом, в ходе исследования фиксировались лишь те личностные характеристики, которые *уже* сложились у данных обучающихся в процессе их жизненного опыта, вне специально выстроенных образовательных форматов.

Подход психологического сопровождения. Другие исследователи подходят к профессиональному самоопределению более деятельностно, предполагая, что возможная позиция и профессиональный интерес обучающегося могут быть предметом целенаправленного *формирования*. Однако, на данный момент предмет этого формирования сводится к психологическим характеристикам обучающихся, инвариантными по отношению к конкретному профессиональному материалу. В данном направлении, наиболее интересны на данный момент:

- работы «Модель добросовестности и модель обеспечения интересов (CONIC): сопоставление по областям, результатам и предикторам» Дж. Сонг, Х. Гаспард, Б. Нагенгаст, У. Траутвейн [10] и «Потенциал релевантных вмешательств для расширения масштабов: Кластерное рандомизированное исследование, проверяющее эффективность релевантных вмешательств в классах математики» Х. Гаспард, К. Паррисиус, Х. Пич, М. Клейнмасл, Е. Вилль, Б. Нагенгаст, К. Хуллеман [19] описывают психологическое сопровождение обучающихся, когда они анализируют и оформляют свои интересы и предпочтения;

- работа Д.Э. Сьюпер и Дж.М. Кидд «Профессиональная зрелость во взрослом возрасте: к превращению модели в меру» (базовые принципы статьи легко переносятся на работу с подростками и старшеклассниками) [22] описывает психологическое сопровождение непосредственно процесса выбора профессии.

При этом в рамках данного подхода:

- а) профессиональное самоопределение рассматривается лишь как психологический, но не предметно-деятельностный / содержательно-деятельностный процесс.

- б) заведомо не рассматривается возможность самостоятельного конструирования учениками собственных профессиональных проектов и позиций.

Особняком стоит недавно появившийся «метод релевантной интервенции» - система педагогических действий, позволяющая продемонстрировать ученику значимость и перспективный характер конкретной предметности (например, математических дисциплин, естественно-научных дисциплин) и связанных с ними либо востребованных ими сфер профессиональной деятельности. По этому вопросу в последние годы появились следующие публикации: Б.Х. Голстейн, А. Стенберг. Заработок на протяжении всей жизни: общее или профессиональное образование [12]; «Помощь родителям в поддержке профессиональной ориентации подростков: последствия родительского вмешательства, основанного на полезности и ценности» [14]; «Как релевантное вмешательство в математику может помочь учащимся в выборе профессии?» [15]. При этом, сами авторы данных работ фиксируют, что подобные «интервенции» пока формируют, скорее, сугубо познавательный интерес учеников, который может «конвертироваться» в отдельные профессиональные пробы, но не в выбор «приоритетной» сферы будущей профессиональной деятельности. Сами методы «релевантной интервенции», являясь, значительным шагом вперёд от «информирования» об актуальных профессиях, опять же не предполагают *конструирование* учениками собственных позиций и совершения *проектно-организованного* пробного действия.

Наставническое сопровождение со стороны специалистов реального сектора. Ценным направлением в международной образовательной практике последних лет стало вовлечение специалистов реального сектора экономики в образовательные практики, с целью как продемонстрировать основные способы и модели своей деятельности, так и продемонстрировать ученикам образ успешного профессионала и тем самым мотивировать осваивать соответствующую сферу. Например, в Швеции именно так мотивировали обучающихся осваивать работу бухгалтера, традиционно кажущуюся «скучной». Этот опыт представлен в ряде научных публикаций [4, 13, 16]. При этом, особой методики и, тем более, дидактических принципов, на основе которых, представители реального сектора экономики могли бы организовывать свою работу с обучающимися, на данный момент так и не выработано.

Представленные исследования подчеркивают важность комплексного подхода к профессиональному самоопределению, включая диагностические инструменты, психологическое сопровождение и целенаправленные образовательные интервенции. Прежде всего, описанные подходы указывают на важность учета личностных характеристик, психологической поддержки в формировании профессиональных интересов и наставничества от специалистов реального сектора экономики как неотъемлемых аспектов поддержки профессионального самоопределения. В свою очередь, практика наставничества и реальный опыт работы, полученный благодаря взаимодействию с практикующими специалистами могут быть охарактеризованы как ключевые факторы успешного профессионального самоопределения.

Несмотря на разработку различных подходов к самоопределению, обзор выявляет недостаточность методической и дидактической поддержки для самостоятельного проектирования учащимися своих профессиональных траекторий, что указывает на необходимость дальнейшего развития и адаптации образовательных практик.

Ключевые элементы новой модели профессионального самоопределения

По результатам проведённого исследования, нам удалось выделить основные причины, по которым задерживается разработка конкретных методик организации профессионального самоопределения как современного подхода к организации выбора профессии. В период появления и первичной популяризации профессионального самоопределения (1980-1990 гг.), по-прежнему преобладала «индустриальная» модель организации производственной деятельности, предполагающая подчинение отдельного специалиста общим требованиям управленческой и технологической моделей. Соответственно, и выбор профессий обучающимися по-прежнему происходил в режиме

транслятивной работы с группой («кружковая» модель), а не в режиме индивидуального или группового педагогического сопровождения, обеспечивающего проектирование обучающимися собственного профессионального будущего.

Хотя в настоящее время во всех странах мира кружковая форма работы в рамках выбора профессии всё в большей степени сменяется разнообразными формами индивидуального сопровождения обучающихся, продолжительная преданность традиционным методам работы привела к дефициту конкретных педагогических технологий, которые обеспечили бы расширенное внедрение этих форм. Точно так же недостаточно определены и разработаны управленческие условия и механизмы, необходимые для организации профессионального самоопределения в отличие от профессиональной ориентации [30].

Педагогическая работа по организации вхождения учеников в профессиональную деятельность в первой четверти XXI века включает в себя не только оформление собственных оснований для выбора профессии, знакомство с их актуальным составом и сопровождение принятия жизненно значимых решений. Она также предполагает определение требований к знаниям, компетенциям, логике и моделям деятельности, используемым в рамках предпочтительной профессии, оценку сформированности этих способностей у себя (в том числе, в режиме профессиональных проб).

Педагогическая практика, направленная на поддержку результативного на сегодняшний день профессионального самоопределения должна учитывать общие контексты трансформации ключевых индустрий. Сегодня на смену монопрофессионализма пришёл поли- и транспрофессионализм, а с наступлением эпохи цифровой экономики в прошлое ушли производственные цепочки (место в которых и должен был найти учащийся раньше) и их заменили производственные каскады, где профессионалы на разных позициях непрерывно общаются и взаимодействуют друг с другом. В массовую дискуссию вошли такие понятия как SoftSkills, универсальные грамотности и 4K-компетенции, которые призывают ориентировать учащихся на новые парадигмы устройства профессиональной деятельности.

Следовательно, для успешного вхождения в любую профессию обучающимся необходимо сформировать способность к постановке и решению задач, значимых для целевой профессиональной группы или отрасли, развить способности организации и управления своей продуктивной деятельностью, а навыки самооценки и развития собственных компетенций. Это требует изменения в базовых подходах и методах профессионального самоопределения. Первое направление изменений связано с переосмыслением сути профессиональной пробы, которая должна осуществляться не столько «натурально», применительно к конкретному материалу, сколько в режиме мысленного моделирования – конструирования решений для профессиональных задач, и шире – разработка технологических решений для глобальных проблем, соответствующих той или иной сфере профессиональной деятельности. Другой ключевой вектор изменений фокусируется на создании учениками авторского продукта или осуществление авторского действия как ключевого события образовательного процесса. Важно отметить, что педагогическое сопровождение всё в большей степени отходит от прямых воздействий на учеников и переходит в форму создания условий и обстоятельств для продуктивной учебной деятельности.

Указанные изменения в сферах профессиональной деятельности и, соответственно, в условиях работы, делают необходимым принципиальное обновление этой модели – фактически, построение её нового варианта. Новая модель педагогической работы, обеспечивающей выбор учениками оптимальной для них профессии, должна предполагать не трансляцию информации об актуальных профессиях, а становление компетенций, позволяющих решать экономически значимые деятельностные задачи, как профессиональные, так и поли- и транспрофессиональные. В соответствии с этим, поддержка профессионального самоопределения должна фокусироваться не на выборе

будущей профессии из внешне заданного перечня вариантов, а на освоении логики, за счёт которой, человек может определить приоритетные для себя деятельностные задачи и выбрать те сферы, в которых задачи данного типа чаще всего возникают [3]. В обобщенном виде, изменения в работе по организации выбора учащимися профессии отражены в *схеме 1*.

Схема 1



Новый подход к организации выбора обучающимися будущей профессии принципиальным образом влияет на основные компоненты образовательной системы. Прежде всего стоит обратить внимание на само содержание образования. В основе образовательных программ должно лежать не информирование об особенностях тех или иных профессий, а формирование способности решать задачи определенных типов, что, в свою очередь, обуславливается становлением базовых структур профессионального мышления.

Современные практики поддержки профессионального самоопределения должны быть ориентированы на получение обучающимися деятельностного опыта и оформление его в качестве инструментария для решения профессиональных актуальных профессиональных задач. В рамках нового подхода, ставшие привычными профессиональные или предпрофессиональные пробы обучающихся должны реализовываться не в режиме выполнения частных трудовых операций или воспроизводства заданной последовательности технологических действий, а в режиме решения сложной задачи в заданных обстоятельствах при имеющемся инструментарии. В этой связи, деятельностные пробы приобретают следующие характеристики:

- получение опыта профессионального практического мышления и решения проблемы через организацию мыследеятельностной пробы;
- возможность создания авторского материального результата - продукта или проекта;
- возможность ученику самостоятельно переводить поставленную перед ним проблему в индивидуальную задачу-задание.

В контексте управленческих задач ключевым выступает формирование и институционализация системы верификации предпрофессиональных образовательных результатов в *деятельностной* форме, напрямую привязанная с возможной экономической деятельности обучающихся. Наряду с перечнем РСОШ⁸, должна появиться система состязательных мероприятий, позволяющих ученикам в максимальной степени продемонстрировать свои выдающиеся способности в решении *производственных, экономически значимых* задач, а экспертам – зафиксировать их и сформировать рекомендации по их развитию. Подобная система должна включать в себя кейс-чемпионаты, компетентностные олимпиады, ранний ассесмент, проектные конкурсы, в которые организационно вовлечены корпорации и бизнес. Таким образом, наряду с уже институализированными в России системами верификации «академических» и «социальных» образовательных достижений, можно выделить ещё не оформившуюся систему верификации «экономических» достижений. Такая система рассматривает в

⁸ Российский совет олимпиад школьников

качестве базовых показателей индивидуальные характеристики, позволяющие решать производственные задачи⁹, а в качестве базового инструментария – деятельностные состязания и практикумы, *обязательно* предполагающие решение проблемно-деятельностных задач (см. схему 2).

Схема 2. Основные модели фиксации образовательных достижений
Системы верификации образовательных достижений



Другим важным элементом новой модели выступает целенаправленное создание пространств для продуктивного и проектно-центрированного взаимодействия молодых людей и представителей реального сектора экономики. Помимо образовательных программ, формирующих у взрослеющих людей необходимые модели деятельности и компетенции, на базе существующей инфраструктуры должна появиться сеть предпрофессиональных площадок, которая включает в себя стажировки, программы поддержки индивидуальных стратегий учащихся, мастерские и мастер-классы, проектные сессии. Ключевой особенностью таких площадок должна быть возможность включения учащихся в совместную деятельность с действующими специалистами из реального сектора экономики. Эти специалисты могут выступать в качестве наставников, преподавателей, менторов, тьюторов или консультантов для учащихся, или же в качестве бенефициаров индивидуальных образовательных программ и проектов учащихся, которым они будут оказывать материальную, финансовую или организационную поддержку, в частности, за счёт системы грантов и стипендий. Подобные пространства кооперации и взаимодействия фактически создаются и институционализируются в рамках целостных образовательных программ или отдельных модулей, просветительских событий [2].

Структура и этапы системы профессионального самоопределения

Далее мы рассмотрим многоаспектную систему профессионального самоопределения и её логику. Структура и этапы этого процесса представляют собой цепочку взаимосвязанных действий. Мы предлагаем выделять три ключевых этапа: (1) диагностика и планирование траектории, (2) интеграция в образовательные и стажировочные программы, (3) демонстрация и оценка компетенций.

Этап 1. Входная диагностика интересов, способностей, потенциала конкретного взрослеющего человека. Построение на данной основе траектории деятельностных проб и освоения инструментов практической деятельности, позволяющей обучающемуся в полной мере реализовать персональные деятельностные интересы.

Этап 2. Выбор молодым человеком образовательных и стажировочных программ, а также сообществ содержательной коммуникации, которые бы позволяли ему

⁹ Или задачи, свойственные для той или иной индустрии

включиться в решение профессиональных задач, встретиться на практике с особыми формами профессионального мышления. Этот процесс обеспечивается различными педагогическими и методическим факторами: наставническим сопровождением; предложением ученикам для разработки реальных производственных задач проблемного характера; различными видами педагогического сопровождения в ходе профессионального самоопределения. В качестве основных содержательно-управленческих форм здесь выступают: стажировки на предприятиях, обучение в профильных классах, участие в работе выставок, площадок и мобильных лабораторий, проектные сессии, программы дополнительного образования, гранты и стипендии для реализации индивидуальных стратегий.

Этап 3. Обучающимся предлагается система деятельностных конкурсов и мероприятий (например, навыковых чемпионатов, кейс-чемпионатов, раннего ассесмента, компетентностных олимпиад, проектных конкурсов). Эти мероприятия дают возможность объективно оценить оформленные результаты проб, посвящённых решению профессиональных задач, значимые как при поступлении в организации профессионального образования, так и непосредственно на рынке труда. Объективный характер полученной информации обуславливается прямым взаимодействием с потенциальными работодателями из реального сектора экономики (и, соответственно, обратной связью, получаемой от них), а также соотношением с показателями, утверждёнными Министерством труда Российской Федерации.

Образовательные результаты, а также созданные продукты обучающихся, получаемые в ходе указанной последовательности действий, собираются и систематизируются в рамках унифицированного *портфолио* обучающегося. Портфолио должно давать возможность быть включённым в базу кадрового резерва, быть рекомендованным в те или иные организации, получить предложения по будущему трудоустройству или наставничеству, а также продюсерской поддержке.

Безусловно, конкретные формы профессионального самоопределения и последовательность обеспечивающих их педагогических действий должны *принципиально* различаться для разных возрастов обучающихся. В таблице 1 приводятся основные параметры такой работы для дошкольного («младшего») возраста, подросткового возраста, юношеского возраста

Таблица 3

	I этап. Младший возраст (до 11 лет)	II этап. Подростковый возраст (12-15 лет)	III этап. Юношеский возраст (от 16 лет)
Содержание образования	Учебно-познавательная задача: воссоздание основных явлений и феноменов действительности	Проектно-экспериментальная задача: реконструкция и конструирования основных способов и средств для решения значимых проблем	Проблемно-производственная задача: освоение значимых социокультурных проблем и построение моделей (версий технологий) для их решения
Форма	Загадки и эксперименты , которые деятельностно знакомят детей с теми или иными явлениями в игровой форме	Кейсы , направленные на разработку проектных решений учащимися, позволяющих преодолеть трудности в деятельности	Система модулей , работающая как образовательная поддержка практической предпрофессиональной деятельности учащегося
Участие реальных	Осуществление	Источник кейсов и	Источник проблемного

производственных предприятий	экспертизы корпуса задач и загадок - Участие в выставках, создание площадок и мобильных решений Издание пособий и продуктов - Закупка и изготовление учебных материалов	задач - Консультации мастеров и наставническая поддержка - Материально техническая база для реализации проектов	и экспертного материала для программ - Проведение экскурсий, знакомство с производством и его историей Формирование кадрового запроса и обеспечение гарантий - Осуществление сопровождения и поддержки
Возможности для реализации в рамках системы образования	Интеграция в школьную образовательную программу разработанных задач, загадок и экспериментов - Адаптация задач, загадок и экспериментов к реализации в рамках программ дополнительного образования - Создание специальных площадок на выставках и салонах	Адаптация программ на базе инфраструктуры дополнительного образования детей (Кванториумы, IT кубы, Сеть «Сириус» и т.д.) - Содержательное развитие профильных классов и инструментов диагностики на базе общего образования и в рамках проектов «Билет в будущее», «Шоу профессий»	Реализация прокорпоративных образовательных программ с включением негосударственного сектора (сеть свободных агентов) - Организация корпоративного скаутинга - Развитие инструментов сопровождения индивидуальных образовательных стратегий

Организационно-управленческие аспекты системы профессионального самоопределения

Ключевым управленческим условием для реализации подобной модели работы с профессиональным выбором обучающихся является долговременная, институционально закреплённая кооперация между образовательными организациями и организациями реального сектора экономики. Подобное взаимодействие должно быть заведомо основано на *деятельностных* принципах – прежде всего, на включении взрослеющих людей в решение актуальных, значимых практических задач, предполагающих принятие серии самостоятельных решений, основанных на знании базовых технологий. Это позволит ученикам не просто *освоить* базовые принципы профессионального мышления и способы деятельности, но и *реконструировать* базовую логику данной деятельности.

Важно, что сами организации реального сектора экономики демонстрируют высокую степень заинтересованности в работе с подростками и старшеклассниками как со своим кадровым резервом. Ряд таких корпоративных структур открывает собственные фонды, юридические лица или нанимают операторов, которые реализуют образовательные программы по работе с детьми и молодёжью («Росатом», «Роснано»). Усреднённое финансирование таких программ со стороны корпораций может варьироваться от 10 до 50 млн руб. в год. и более. Но часто речь идёт о консолидированных бюджетах. В большей мере взаимодействие с организациями общего и дополнительного образования воспринимается корпорациями как социальная работа (ОАО «РЖД», «Газпром», «Роснефть», «Роскосмос»), хотя могла бы быть

позиционирована именована как работа по опережающему формированию кадрового резерва. По результатам опроса, проведенного в рамках представленного исследования, организации реального сектора экономики хотят получать рекомендации о перспективных учащихся (50%), вступать во взаимодействие с образовательными организациями для целевой разработки образовательных программ (57%). Но при этом, реальный сектор экономики указывает, что в качестве верифицируемых результатов учащихся они хотят видеть завершённые и реализованные проекты детей (< 70%), победу или призовое место на Skillsчемпионатах и компетентностных олимпиадах (< 35%), рекомендации и отзывы (<29%)

Но очевидно, что подобный подход к управлению образовательными программами и их ресурсным обеспечением предполагает принципиальную переработку образовательного содержания, и прежде всего, формирование новой, «проектно-задачной» методологии и моделей для организации профессиональных проб учеников. Полная система организационно-управленческого обеспечения профессионального самоопределения (в отличие от профессиональной ориентации) обязательно должна предполагать ряд условий.

Для эффективного процесса профессионального самоопределения учащихся необходимо методически и нормативно закрепить модель профессиональных проб. Эта модель включает в себя дидактику мысленного моделирования проектных решений, вовлечение практикующих специалистов из реального сектора экономики в образовательный процесс, организацию проектной деятельности обучающихся и разработку опорных дидактических материалов. Такие материалы должны быть ориентированы на решение социально-экономических, производственных и культурных проблем, лежащих в основе образовательных программ.

Необходимо утвердить систему деятельностных и профессионально ориентированных конкурсов, включая компетентностные олимпиады, кейс-чемпионаты, ранний ассесмент, проектные конкурсы и skills-чемпионаты. Эти мероприятия предназначены для конкурентной оценки предпрофессиональных результатов обучения, которые учитываются при поступлении в образовательные учреждения. Составление списка таких событий должно осуществляться при активном участии представителей реального сектора экономики и промышленности.

Создание системы рекомендаций для перспективных кадров подразумевает разработку базы данных, которая будет фиксировать образовательные достижения, важные для реального сектора экономики и отражающие профессиональную успешность и компетентность специалистов. Эта база должна функционировать как рекомендательный сервис, служа платформой для связи между перспективными учащимися и потенциальными работодателями, а также предлагая стажировки в соответствующих организациях.

Организация инвентаризации образовательной инфраструктуры является ключевой для знакомства обучающихся с практическими задачами и решениями в профессиональных сферах вне учебных заведений, на базе предприятий реального сектора экономики. Это включает оценку инфраструктурных и кадровых ресурсов предприятий для обеспечения практической работы студентов, включая освоение специфических технологий, участие в проектных заданиях и наблюдение за деятельностью профессионалов, что и составляет суть проведения инвентаризации.

Обсуждение основных результатов

Исследование показало, *во-первых*, необходимость реализовывать все вышеописанные подходы к выбору учениками профессий системно и комплексно; *во-вторых*, использовать их в рамках базового объемлющего процесса пробной самостоятельной деятельности обучающихся, связанной с решением *задач* разного типа; *в-третьих*, сами подходы реализовывать в максимально продуктивно-деятельностной

форме. Так, узко понимаемое психологическое (фактически, эмоционально-регулятивное) сопровождение обучающихся в процессе подготовки к профессиональному выбору и его осуществления требуется дополнить сопровождением, связанным с освоением базовых способов и моделей деятельности и самоорганизации в процессе этой деятельности. В рамках подхода «релевантной интервенции», имеет смысл вовлекать обучающихся не просто в освоение «экономически значимой» предметности, а в решение *задач* определённого типа на соответствующем материале, с обязательным рефлексивно-аналитическим сопровождением процесса. Наконец, партнёрство образовательных организаций и производственных предприятий в целом должно осуществляться не в режиме «делегирования» отдельных специалистов как наставников, а в режиме выстраивания совместных проектов, где обучающиеся смогут реализовать свои профессиональные пробы во взаимодействии с производственными специалистами как с партнёрами («напарниками») по общему делу.

В целом, результаты проделанного исследования позволяют определить *системные* характеристики практик профессионального самоопределения. Ключевой характеристикой является организация процесса профессионального самоопределения за счёт решения обучающимися образовательных задач, соответствующих их возрасту и интересам. Само это решение должно происходить в режиме реконструкции и реализации способов профессиональной деятельности, соответствующих поставленным задачам. Платформой для него должны стать реальные производственные площадки, а наставниками – как педагоги-психологи, так и действующие специалисты предприятий. Наконец, образовательным результатом должно стать не просто знание о профессии и субъективная убежденность в её значимости «лично для себя», и даже не столько материализованный результат своей профессиональной пробы («продукт»), а освоенная и присвоенная модель профессиональной деятельности, соотносённая с персональными интересами и ценностями.

Подобные результаты легко объяснимы с позиций культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и его последователей [23], а также отчасти с позиций «теории деятельности» А.Н. Леонтьева [27]. Поскольку профессиональная деятельность фактически является ведущей для культурных возрастов *взрослого* человека, её становление происходит в том же режиме, в каком и все виды деятельности, являющиеся ведущими для периодов детства и юности: освоение модели деятельности в режиме реконструкции и затем интериоризации; необходимость оформления и затем разрешения кризиса (что и обеспечивается за счёт системы образовательных задач); знакомство с культурными образцами деятельности и их воспроизводство в ситуации конкретной потребности [24]. Научно-практическая школа открытого образования, в том числе, дидактика открытого образования, выстроенная в рамках данного подхода, конкретизировала положения культурно-исторической теории, в максимальной степени описав специально сконструированные образовательные задачи как инструмент, организующий освоение учениками средств и способов культурной деятельности (в пределе – социокультурных объектов) [29]. В рамках настоящего исследования, принципы дидактики открытого образования были перенесены с реконструкции обучающимися картины мира как пространства реализации собственных интересов на решение задач профессионального самоопределения как аналогичной реконструкции пространства и условий будущей деятельности, в том числе, её моделей, методов и т.д. .

Результаты представленного исследования во многом обобщают и систематизируют существующие представления о деятельностных формах профессионального выбора. Одновременно они обозначают заведомо «диалектический» характер этого процесса: он оказывается принципиально невозможен без оформления и разрешения актуальных противоречий профессиональной сферы и оформления новых выигрышных технологических решений.

Выводы

1. Современные модели хозяйства и обеспечивающие их модели профессиональной деятельности требуют от системы образования перейти от концепции «профессиональной ориентации» к концепции профессионального самоопределения, предполагающей оформление учениками персональных жизненных приоритетов и профессиональных позиций, аналитический выбор оптимальной для них сферы деятельности, проектирование собственной профессиональной стратегии.

2. Главным организующим фактором профессионального самоопределения становится образовательная задача, позволяющая реконструировать систему профессиональных знаний, способов проектирования действий в нестандартных ситуациях.

3. Профессиональная проба в логике самоопределения заведомо предполагает полный цикл проектного действия, включая разработку проекта и мысленное моделирование его реализации.

4. Профессиональное самоопределение предполагает переход от освоения профессии к освоению сфер деятельности, присущих им задач и инструментов, а также к оформлению позиций в отношении данных сфер.

5. Профессиональное самоопределение предполагает следующие этапы: а) оформление обучающимся собственных интересов; б) развитие компетенций, позволяющих реализовать эти интересы; в) совершение пробы и оформление на её основе модели профессиональной деятельности.

6. Ключевым социально-управленческим условием для обеспечения профессионального самоопределения является выстраивание *продуктивного* сотрудничества с организациями реального сектора экономики (в том числе как с заказчиками и соорганизаторами пробно-продуктивных действий обучающихся).

Результаты исследования могут быть применены при организации полного цикла профессионального самоопределения на базе организаций основного общего и дополнительного образования, а также при разработке нормативных актов и программ муниципального и регионального уровня, связанных с профессиональным самоопределением обучающихся.

Список литературы

1. Aduriz-Bravo A. A «Semantic» View of Scientific Models for Science Education [Electronic resource] / A. Aduriz-Bravo. — 2013. — Access mode : <https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-011-9431-7>.
2. Andersen S. C., Hjortskov M. The unnoticed influence of peers on educational preferences // Behavioural Public Policy. 2019. Vol. 6. № 4. P. 1—24. DOI:10.1017/bpp.2019.14
3. Arum R., Shavit Y. Secondary vocational education and the transition from school to work // Social Education. 1995. Vol. 68. № 3. P. 187—204. DOI:10.2307/2112684
4. Birkelund J. F., Werfhorst H. G. Long-term labor market returns to upper secondary school trackchoice: Leveraging idiosyncratic variation in peers' choices // Social Science Research. 2022. Vol. 102. Article ID 102629. 12 p. DOI:10.1016/j.ssresearch.2021.102629.
5. Bertrand M., Mogstad M., Mountjoy J. Improving educational pathways to social mobility: evidence from Norway's «reform 94» // Journal of Labor Economics. 2021. Vol. 39. № 4. Article ID 713009. DOI:10.1086/713009
6. Brunello G., Rocco L. The labor market effects of academic and vocational education over the life cycle: evidence based on a British cohort // Journal of Human Capital. 2017. Vol. 11. № 1. P. 106—166. DOI:10.1086/690234
7. Bryman A. Social Research Methods. N. Y.: Oxford University Press, 2004. P. 318—345.

8. Castro E. A., Marques J. L., Borges M. Foresight methodologies. Application to the housing market // *Proceedings of the 52nd Congress of the European Regional Science Association*. – 2012.
9. Choy M. W., Yeung A. S. Cognitive and affective academic self-concepts: Which predicts vocational education students' career choice? // *International Journal of Educational Research Open*. 2022. Vol. 3. Article ID 100123. 10 p. DOI:10.1016/j.ijedro.2022.100123.
10. «The Conscientiousness x Interest Compensation (CONIC) model: Generalizability across domains, outcomes, and predictors» / J. Song, H. Gaspard, B. Nagengast, U. Trautwein // *Journal of Educational Psychology*. 2020. Vol. 112. № 2. P. 271—287. DOI:10.1037/edu0000379.
11. Cuttance P. Ecob R. Structural modeling by example: Applications in educational, sociological, and behavioral research. –Cambridge,England:CambridgeUniversityPress., 2009.
12. Golsteyn B. H., Stenberg A. Earnings over the life course: general versus vocational education // *Journal of Human Capital*. 2017. Vol. 11. № 2. P. 167—212. DOI:10.1086/691798
13. Factors influencing accounting students' career paths / Yen-Hong Ng, Sue-Pei Lai, Zhi-Peng Su, Jing-Yi Yap, Hui-Qi Teoh, Han Lee // *Journal of Management Development*. 2017. Vol. 36. № 3. P. 319—329. DOI:10.1108/JMD-11-2015-0169.
14. «Helping parents support adolescents career orientation: Effects of a parent — based utility-value intervention» [Электронный ресурс] / H. Piesch, I. Häfner, H. Gaspard, B. Flunger, B. Nagengast, J. M. Harackiewicz // *Unterrichtswissenschaft*. 2019. Vol. 47. P. 271—293. DOI:10.1007/s42010-018-0024-x
15. «How can a relevance intervention in math support students' career choices?»/ H. Piesch, H. Gaspard, C. Parrisius, E. Wille, B. Nagengast // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2020. Vol. 71. Article ID 101185. 5 p. DOI:10.1016/j.appdev.2020.101185.
16. Karlsson P., Noela M. Beliefs influencing students' career choices in Sweden and reasons for not choosing the accounting profession // *Journal of Accounting Education*. 2022. Vol. 58. Article ID 100756. 17 p. DOI:10.1016/j.jaccedu.2021.100756.
17. Landersø R, Heckman J. J. The Scandinavian fantasy: the sources of intergenerational mobility in Denmark and the US // *Scandinavian Journal of Economics*. 2017. Vol. 119. № 1. P. 178—230. DOI:10.1111/sjoe.12219
18. Levels M., Van der Velden R., Di Stasio V. From school to fitting work: how education-to-job matching of European school leavers is related to educational system characteristics // *Acta Sociologica*. 2014. Vol. 57. № 4. P. 341—361. DOI:10.1177/0001699314552807
19. The potential for relevance interventions for scaling up: A cluster-randomized trial testing the effectiveness of a relevance intervention in math classrooms / [Электронный ресурс] / H. Gaspard, C. Parrisius, H. Piesch, M. Kleinhansl, E. Wille, B. Nagengast, C. Hulleman // *PsyArXiv*. 2020. 76 с. DOI:10.31234/osf.io/ahj3m;
20. Praskova A., Creed P. A., Hood M. Career identity and the complex mediating relationships between career preparatory actions and career progress markers // *Journal of Vocational Behavior*. 2015. Vol. 87. P. 145—153. DOI:10.1016/j.jvb.2015.01.001
21. Ryan A . Sprott. Factors that foster and deter advanced teachers' professional development // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. – 77. – 323-331 с
22. Super D. E., Kidd J. M. Vocational maturity in adulthood: Toward turning a model into a measure // *Journal of Vocational Behavior*. 1979. Vol. 14. № 3. P. 255—270. DOI:10.1016/0001-8791(79)90054-X.
23. Бирич И.А. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского в свете психологии развития личности: антропологические горизонты. // *Вестник*

- Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. 2016. – С. 21-29.
24. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. — М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – С. 22-38.
 25. Добросклонская Т.Г. Методы анализа видео-вербальных текстов. // Медиалингвистика. 2016, № 2 (12), Общетеоретические вопросы. [Электронный ресурс]. - <https://medialing.ru/metody-analiza-video-verbalnyh-tekstov/>
 26. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика. // Кларин, М. В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – Вып. 1 (13). – DOI: [10.15393/j5.art.2016.3072](https://doi.org/10.15393/j5.art.2016.3072) – [Электронный ресурс] - https://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=3072&ysclid=ln2smfj1xa40811169#item_9
 27. Лекторский В.А. Психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46, № 2. С. 67-83.
 28. Пашинян И.А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения. // Научная периодика: проблемы и решения. 3 (9), май-июнь 2012. [Электронный ресурс]. - <https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-analiz-kak-metod-issledovaniya-dostoinstva-i-ogranicheniya/viewer>
 29. Попов А.А., Ермаков С.В. Дидактика открытого образования. 3 изд., испр. и доп. – М.: НКЦ, 2020. – 352 с.
 30. Пьянкова Л.А. Анализ современных зарубежных концепций профессионального самоопределения. // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. № 1 (35), 2021. – С. 48-53.