

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

Том 11 № 1 2023

ISSN 2307-4264

eISSN 2712-9268



## VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET

Vol.11 No.1 2023

**МОДЕЛИ**

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**НЕПРЕРЫВНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

**КОМПЕТЕНЦИИ**

**И КВАЛИФИКАЦИИ**

**ChatGPT**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ  
ПРОФИОРИЕНТАЦИЯ**

**РЫНОК ТРУДА**

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ  
МОДЕЛИ**



**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА**

научно-практический журнал

**VOCATIONAL EDUCATION & LABOUR MARKET**

scientific and practical journal

Сквозной номер выпуска – 52

Continuous issue – 52

Журнал посвящен проблемам профессионального образования и кадрового обеспечения предприятий разных форм собственности и отраслевой принадлежности, вопросам взаимодействия образовательных учреждений и предприятий в процессе подготовки кадров, обладающих востребованными на рынке труда квалификациями.

The Journal addresses the problems of vocational education and staffing of various forms of ownership and industry affiliation enterprises; issues of communication between educational institutions and enterprises regarding the process of personnel training with the qualifications in demand on the labour market.

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по следующим специальностям: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования; 5.2.3. Региональная и отраслевая экономика (экономические науки); 5.2.6. Менеджмент (экономические науки).

The Journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: 5.8.7 Methodology and technology of vocational education 5.2.3 Regional and branch economics (economic sciences); 5.2.6 Management (economic sciences)

**Миссия журнала:** выработка единых с точки зрения целеполагания и вариативных с точки зрения функционирования и содержания моделей взаимодействия образовательных учреждений, работодателей и государства.

**The mission of the Journal** is to develop models of communication between educational institutions, employers and the state that are uniform in terms of goal-setting and variable in terms of functioning and content.

Журнал предоставляет непосредственный открытый доступ к своему контенту.

The Journal provides direct open access to its content.

**Адрес редакции и издателя**

620066, г. Екатеринбург, ул. Студенческая, 4–16.  
+7 (343) 268-01-84,  
e-mail: po-rt@bk.ru, [www.po-rt.ru](http://www.po-rt.ru)

**Editorial Office:**

4–16, Studencheskaya Str., Yekaterinburg,  
620066, Russian Federation, +7 (343) 268-01-84,  
e-mail: po-rt@bk.ru, [www.po-rt.ru](http://www.po-rt.ru)

**Главный редактор:** Владимир Блинов  
**Исполнительный редактор:** Александр Вайнштейн  
**Редактор:** Владимир Терлецкий  
**Редактор-корректор:** Наталья Мезина  
**Редактор-переводчик:** Меланика Вайнштейн  
**Дизайн, верстка:** Олег Клещев  
**Помощник гл. редактора:** Ирина Бандарчукене

**Editor-in-Chief:** Vladimir Blinov  
**Executive Editor:** Alexander Vainstein  
**Literary Editor:** Vladimir Terletsy  
**Proof Reader:** Natalia Mezina  
**Editor-translator:** Melanika Vainstein  
**Pre-Press:** Oleg Kleshchev  
**Assistant Editor-in-Chief:** Irina Bandarchukene



Контент доступен по лицензии  
CC BY-NC «Attribution-NonCommercial»



The content is available under license  
CC BY-NC «Attribution-NonCommercial»

Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ 66–01095 от 27.12. 2012 г. выдано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Свердловской области (Печатная версия)

Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций Эл № ФС 77-81590 от 27.07.2021 г. (Сетевая версия)

Электронная версия журнала размещается в Научной электронной библиотеке (elibrary.ru) и включается в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

Периодичность: 4 номера в год. Тираж 250 экз. Отпечатано в типографии ООО «АлтерПринт», 620076, Екатеринбург, пер. Корейский, 6/2 Цена свободная. 16+ Заказ № 864. Подписано в печать 29.03.2023. Выход из печати 31.03.2023.

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

ГАПОУ СО «Уральский техникум «Рифей» (печатная версия)

АНО «Редакция ПОРТ» (сетевая версия)

Журнал выходит при поддержке Министерства образования и молодежной политики Свердловской области

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**Блинов Владимир Игоревич**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО; директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (Москва)

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Есенина Екатерина Юрьевна**, д-р пед. наук, ФИРО РАНХиГС (Москва); РАО (Москва)

**Кислов Александр Геннадьевич**, д-р филос. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

**Пермякова Татьяна Владимировна**, канд. социол. наук, РГППУ (Екатеринбург)

**Подуфалов Николай Дмитриевич**, акад. РАО, д-р физ.-мат. наук, проф., Президиум РАО (Москва)

**Родичев Николай Федорович**, канд. пед. наук, ФИРО РАНХиГС (Москва)

**Сергеев Игорь Станиславович**, д-р пед. наук, ФИРО РАНХиГС (Москва)

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Биктуганов Юрий Иванович**, канд. пед. наук, Министерство образования и молодежной политики Свердловской области (Екатеринбург)

**Вертиль Владимир Васильевич**, канд. экон. наук, ЕЭТК (Екатеринбург)

**Гайнеев Эдуард Робертович**, канд. пед. наук, доц., УлГУ (Ульяновск)

**Гузанов Борис Николаевич**, д-р техн. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

**Дорожкин Евгений Михайлович**, д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

**Зеер Эвальд Фридрихович**, чл.-корр. РАО, д-р психол. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

**Клячко Татьяна Львовна**, д-р экон. наук, проф., РАНХиГС, НИУ ВШЭ (Москва)

**Костромина Светлана Николаевна**, д-р психол. наук, СПбГУ (Санкт-Петербург)

**Кязимов Карл Гасанович**, д-р пед. наук, проф., АТиСО (Москва)

**Некрасов Сергей Иванович**, канд. пед. наук, КУАТ (Каменск-Уральский)

**Никандров Николай Дмитриевич**, акад. РАО, почетный президент РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

**Никитин Михаил Валентинович**, д-р пед. наук, проф., ИСРО РАО (Москва)

**Олейникова Ольга Николаевна**, д-р пед. наук, проф., Центр изучения проблем проф. образования (Москва)

**Пряжниковая Елена Юрьевна**, д-р психол. наук, Финансовый университет (Москва)

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна**, чл.-корр. РАО, д-р психол. наук, проф., УрФУ (Екатеринбург)

**Федорков Александр Иванович**, д-р экон. наук, проф., АУГСГиП (Санкт-Петербург)

**Федотов Александр Васильевич**, д-р экон. наук, проф., РАНХиГС (Москва)

**Чапаев Николай Кузьмич**, д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

## FOUNDER:

Ural Technical College “Rifey” (Printed version)

ANO Redaktsiya PORT (Online version)

The Journal is published with the support of the Ministry of Education and Youth Policy of the Sverdlovsk Region

## EDITOR-IN-CHIEF

**Vladimir I. Blinov**, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Center for the Development of Higher and Secondary Vocational Education, RAE; Head of Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, FIRO RANEPА (Moscow)

## EDITORIAL BOARD

**Ekaterina Yu. Esenina**, Dr. Sci. (Pedagogy), FEDI RANEPА; RAE (Moscow)

**Aleksandr G. Kislov**, Dr. Sci. (Philosophy), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

**Tatyana V. Permyakova**, Cand. Sci. (Sociology), RSVPU (Yekaterinburg)

**Nikolai D. Podufalov**, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., RAE Presidium (Moscow)

**Nikolay F. Rodichev**, Cand. Sci. (Pedagogy), FEDI RANEPА (Moscow)

**Igor S. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), FEDI RANEPА (Moscow)

## EDITORIAL COUNCIL

**Yuriy I. Biktuganov**, Cand. Sci. (Pedagogy), Ministry of Education and Youth Policy of the Sverdlovsk Region (Yekaterinburg)

**Vladimir V. Vertil**, Cand. Sci. (Economics), EETC (Yekaterinburg)

**Eduard R. Gayneev**, Cand. Sci. (Pedagogy), Docent, ULSPU (Ulyanovsk)

**Boris N. Guzanov**, Dr. Sci. (Engineering), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

**Evgeniy M. Dorozhkin**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

**Evald F. Zeer**, Corr. Member of the RAE, Dr. Sci. (Psychology), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

**Tatyana L. Klyachko**, Dr. Sci. (Economics), Prof., RANEPА, HSE (Moscow)

**Svetlana N. Kostromina**, Dr. Sci. (Psychology), St. Petersburg University (Saint Petersburg)

**Karl G. Kyazimov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., ALSR (Moscow)

**Sergey I. Nekrasov**, Cand. Sci. (Pedagogy), KUAIT (Kamensk-Uralsky)

**Nikolay D. Nikandrov**, Academician of the RAE, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honorary President of RAE (Moscow)

**Mikhail V. Nikitin**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., ISED RAE (Moscow)

**Olga N. Oleynikova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., CVETS (Moscow)

**Elena Yu. Pryazhnikova**, Dr. Sci. (Psychology), Financial University (Moscow)

**Elvira E. Symanyuk**, Corr. Member of the RAE, Dr. Sci. (Psychology), Prof., UrFU (Yekaterinburg)

**Aleksandr I. Fedorkov**, Dr. Sci. (Economics), AUEMUPP (Saint Petersburg)

**Aleksandr V. Fedotov**, Dr. Sci. (Economics), Prof., RANEPА (Moscow)

**Nikolay K. Chapaev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

## Содержание

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Гаркуша Н. С., Городова Ю. С.</b> Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов .....	<a href="#">6</a>
<b>Сергеев И. С.</b> Образовательная профориентация — методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью .....	<a href="#">24</a>
<b>Кузнецов К. Г., Кувшинова О. Л., Жилинская А. В.</b> Готовность к профессиональному самоопределению у подростков – участников профессионально-ориентированных соревнований .....	<a href="#">45</a>
<b>Гончаренко И. Г.</b> Формирование коммуникативной компетенции студентов-документоведов с помощью методов корпусных исследований.....	<a href="#">61</a>
<b>Макарова Е. Н., Гончарова Н. А.</b> Написание научной статьи как средство повышения мотивации к изучению профессионального иностранного языка .....	<a href="#">77</a>
<b>Шамсутдинова Т. М., Прокофьева С. В.</b> Оценка практикоориентированности профессиональных образовательных программ подготовки IT-специалистов.....	<a href="#">89</a>
<b>Крутько И. С., Попова Н. В., Сенук З. В., Пономарев А. В.</b> Взаимосвязь успешности обучения с когнитивными и личностными компонентами студентов-превентологов.....	<a href="#">107</a>
<b>Ковязина И. В., Клименко Е. В., Остякова Г. В.</b> Взаимосвязь эмоционального выгорания и общего самочувствия личности у педагогов общеобразовательных школ.....	<a href="#">123</a>

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Всероссийская научно-практическая конференция «Векторы взаимодействия СПО и базовых предприятий при реализации проекта «Профессионалитет»: синергия партнерства .....	<a href="#">135</a>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------

# Contents

## THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

- Garkusha N. S., Gorodova J. S.** Pedagogical opportunities of ChatGPT for developing cognitive activity of students .....[6](#)
- Sergeev I. S.** Educational career guidance—Methodological basis of professional orientation work with children and youth .....[24](#)
- Kuznetsov K. G., Kuvshinova O. L., Zhilinskaya A. V.** Readiness for professional self-determination among teenagers participating in professionally-oriented contests .....[45](#)
- Goncharenko I. G.** Applying corpus-based learning to develop communicative competence among documentary linguistics students .....[61](#)
- Makarova E. N., Goncharova N. A.** Research article writing as a means of increasing motivation to learn a foreign language for professional purposes .....[77](#)
- Shamsutdinova T. M., Prokofyeva S. V.** Evaluation of the practical orientation of vocational educational programmes in the preparation of IT specialists .....[89](#)
- Krutko I. S., Popova N. V., Senuk Z. V., Ponomarev, A. V.** Personal qualities and learning success of students-preventologists: Psychological aspect .....[107](#)
- Kovyazina I. V., Klimenko E. V., Ostyakova G. V.** The impact of emotional burnout on general well-being of secondary school teachers .....[123](#)

## SCIENTIFIC LIFE

- All-Russian Scientific and Practical Conference «Vectors of interaction between VET and basic enterprises in the implementation of the “Professionalitet” project: synergy of partnership» .....[135](#)



## Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов

Н. С. Гаркуша ✉, Ю. С. Городова

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

✉ Garkusha-ns@ranepa.ru

### Аннотация

**Введение.** В конце 2022 года академическое и педагогическое сообщество всего мира обеспокоило запуск ChatGPT — чат-бота с искусственным интеллектом и широкими возможностями автоматической генерации текста, которыми не преминули воспользоваться обучающиеся (студенты), причем не с самыми благими целями. Однако наряду с обеспокоенностью пришло понимание, что проблема педагогических возможностей ChatGPT для развития когнитивной активности студентов крайне актуальна и требует тщательного изучения, а использование искусственного интеллекта в образовании открывает множество перспектив.

**Цель.** Исследование педагогических возможностей использования нейронных сетей (на примере ChatGPT) для развития когнитивной активности студентов высшей школы.

**Методы.** Теоретические общелогические методы (анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция) и общенаучные методы эмпирического исследования (педагогическое наблюдение, описание, опрос).

**Результаты.** В ходе исследования дано определение понятия «когнитивная активность». Выделены педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности, связанные с поиском, восприятием и переработкой информации: возможности развития критичности, креативности, познавательного интереса, мотивации к обучению, рефлексивности, отработки навыков при изучении отдельных дисциплин. Изучены преимущества и недостатки использования ChatGPT в образовательном процессе.

**Научная новизна.** В настоящее время многие исследования сфокусированы на применении нейронных сетей в различных областях, однако применение таких сетей в образовании является относительно новым направлением. Данная работа направлена на выявление новых подходов к обучению и развитию когнитивной активности студентов и на повышение эффективности обучения в целом.

**Практическая значимость.** Результаты исследования могут быть использованы педагогами, разработчиками учебных программ и технологий для совершенствования методов обучения и воспитания, разработки новых моделей обучения с целью повышения качества образования и развития когнитивных навыков у студентов.

**Ключевые слова:** ChatGPT, искусственный интеллект, нейронные сети, академическая недобросовестность, когнитивная активность, когнитивная педагогика, познавательный интерес, учебная мотивация, рефлексивность, высшее профессиональное образование

**Для цитирования:** Гаркуша Н. С., Городова Ю. С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1. С. 6–23. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.001>

© Гаркуша Н. С., Городова Ю. С., 2023



Статья поступила в редакцию 20 марта 2023 г.; поступила после рецензирования 23 марта 2023; принята к публикации 25 марта 2023 г.

Original article

## Pedagogical opportunities of ChatGPT for developing cognitive activity of students

Natalia S. Garkusha<sup>✉</sup>, Julia S. Gorodova

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,  
Moscow, Russian Federation

<sup>✉</sup>Garkusha-ns@ranepa.ru

### Abstract

**Introduction.** At the end of 2022, the academic and pedagogical community around the world was concerned about the launch of ChatGPT, a chatbot with artificial intelligence and extensive automatic text generation capabilities, which were instantly and effectively tested by individual students, but for not the noblest purposes. Along with the concern, an understanding appeared that the matter of the pedagogical capabilities of ChatGPT for the development of cognitive activity of students is extremely relevant and requires careful study, and the use of artificial intelligence in education opens up many prospects.

**Aim.** To investigate the pedagogical opportunities of neural networks, exemplified by ChatGPT, for the development of cognitive activity of higher education students.

**Methods.** Theoretical sociological methods (analysis, synthesis, generalisation, induction, and deduction) and general scientific methods of empirical research (pedagogical observation, description, survey).

**Results.** The research provides a definition of the concept “cognitive activity.” Pedagogical opportunities of using ChatGPT for cognitive activity development are identified, especially those related to information search, perception, and processing: fostering critical thinking, creativity, cognitive interest, motivation to learn, reflexivity, and skills development related to individual disciplines. The advantages and disadvantages of using ChatGPT in the educational process are studied.

**Scientific novelty.** At present, numerous studies focus on the application of neural networks in various fields, yet the use of such networks in education is a relatively new direction. This work aims to identify new approaches to teaching and fostering cognitive activity of students, ultimately enhancing the effectiveness of education.

**Practical significance.** The investigation of the pedagogical potential of ChatGPT for the development of cognitive activity in students has practical significance for refining teaching and education methods, devising new educational models, and improving the quality of education and cognitive skills development of students. The research findings can be utilised by educators, curriculum designers, and technology developers to enhance existing teaching methods, create new ones, and broaden the boundaries of knowledge. Furthermore, the research results can be applied to the development of intellectual systems.

**Keywords:** artificial intelligence, neural networks, ChatGPT, academic dishonesty, cognitive activity, cognitive pedagogy, motivation for learning, reflexivity, higher education, vocational education

**For citation:** Garkusha, N. S., & Gorodova, J. S. (2023). Pedagogical opportunities of ChatGPT for developing cognitive activity of students. *Vocational Education and Labour Market*, 11(1), 6–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.001>

Received March 20, 2023; revised March 23, 2023; accepted March 25, 2023.

## Введение

Современная система образования находится на этапе интенсивного изменения, вызванного динамизацией научно-технического развития, детерминирующего резкое увеличение объема, быстрое старение и обновление знаний. Параллельно совершенствуются технологии, позволяющие все более эффективно создавать, хранить, передавать, а также воспринимать информацию. Появление и использование технологий искусственного интеллекта (ИИ)кратно увеличивают возможности получения данных из разнообразных источников, позволяют проверять и анализировать эти данные с использованием таких инструментов, как прогнозная аналитика и машинное обучение. Использование ИИ в сфере образовательных технологий может сыграть роль катализатора в процессах трансформации образования для всех заинтересованных сторон — от отдельных обучающихся до министерств образования (Даггэн, 2020).

В конце 2022 года академическое сообщество всего мира обеспокоило запуск ChatGPT<sup>1</sup> — чат-бота с ИИ и широкими возможностями автоматической генерации текста. ChatGPT способен не только генерировать ответы, имитирующие человеческие, но также запоминать поисковые запросы и самостоятельно учиться, анализируя сообщения пользователей. Данный чат-бот обладает уникальными возможностями благодаря своей способности понимать и отвечать на широкий спектр вопросов и задач: может создавать креативные тексты, имитировать авторские стили письма, осуществлять языковые переводы и многое другое. Возможности данной нейросети и ее доступность для обучающихся вызвали обеспокоенность в академическом сообществе из-за высокой вероятности появления феномена *академической GPT-непорядочности*. Под *академической GPT-непорядочностью* мы понимаем вид обмана, связанный с выполнением образовательных работ с помощью ChatGPT, которые обучающиеся (студенты) представляют как выполненные лично.

Профессор Уортонской школы Пенсильванского университета Кристиан Тервиш опубликовал первые выводы по итогам экспериментального использования ChatGPT в образовательных целях:

1. ChatGPT отлично справляется с базовыми вопросами. Ответы не только правильные, но и сопровождаются логичными объяснениями.
2. ChatGPT иногда допускает неожиданные ошибки в относительно простых вычислениях по математике.

ChatGPT замечательно модифицирует результаты запроса в ответ на подсказки человека. Другими словами, в тех случаях, когда изначально не удавалось сопоставить проблему с правильным методом решения, ChatGPT исправлялся после получения соответствующей подсказки от эксперта-человека. В результате ChatGPT сдал выпускной экзамен по программе MBA, легко решив многие сложные вопросы и получив оценку *B* (хорошо) (Terwiesch, 2023).

<sup>1</sup> ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) — это продвинутая языковая модель, созданная корпорацией OpenAI, американской компанией, занимающейся разработкой и лицензированием технологий на основе машинного обучения. Всего через два месяца после запуска ChatGPT количество его активных пользователей достигло 100 млн человек.

Данные выводы вызвали разумную тревогу у преподавателей разных стран. Некоторые из них нашли выход из сложившейся ситуации, ужесточив ограничения по использованию искусственного интеллекта во время образовательного процесса. Например, государственные школы Нью-Йорка заблокировали доступ к ChatGPT на школьных компьютерах, ссылаясь на опасения отрицательного влияния на учебный процесс и неуверенность в точности содержания предоставляемой нейросетью информации<sup>1</sup>. Институт политических исследований (Париж), один из самых престижных университетов Франции, заявил, что любой, кто будет уличен в использовании чат-бота, столкнется с санкциями вплоть до исключения из учебного заведения или даже запрета на получение высшего образования<sup>2</sup>.

Нельзя отрицать тот факт, что создание, развитие, принятие и трансляция всеми участниками образовательного процесса этических норм позволяет создавать легитимные, аутентичные и подлинные учебные результаты. Установление четких правил, объяснение последствий неэтичного поведения, значимости соблюдения моральных принципов могут стать мерами профилактики академической неупорядоченности.

Однако учитывая чрезвычайную сложность взаимодействия с интенсивно развивающейся технической реальностью, вместо запрета или ограничений на использование ChatGPT лучшим выходом, на наш взгляд, может быть адаптация и его продуктивное применение. Тем более что давно известно: как только преподаватели разрабатывают новые, чрезвычайно сложные, на их взгляд, методы противодействия академической неупорядоченности, студенты изобретают все более изысканные способы обойти запреты. Строгость наказания имеет слабую корреляцию с частотой такого поведения.

Нельзя не согласиться с С. И. Дудником и Б. В. Марковым (2020) в том, что необходимо создание такой педагогической атмосферы, в которой культивируются свобода и ответственность. Немаловажным является создание положительного и дружественного образовательного климата, в котором студенты чувствуют поддержку и участие со стороны преподавателей, а также применение новых практик обучения, где ценятся сотрудничество и командная работа. В такой среде ChatGPT может стать эффективным образовательным инструментом активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения (Шутенко и др., 2022), обеспечения индивидуализированного образования и упрощения подготовки к будущему использованию технологических решений с использованием ИИ.

Не запреты или ограничения ChatGPT, а развитие у студентов когнитивной активности может предупредить случаи возможной академической GPT-неупорядоченности.

*Под когнитивной активностью мы понимаем целенаправленную самостоятельную деятельность субъекта, связанную с поиском,*

<sup>1</sup> Michael Elsen-Rooney. NYC education department blocks ChatGPT on school devices, networks / Chalkbeat, 2023, Jan. 4. <https://ny.chalkbeat.org/2023/1/3/23537987/nyc-schools-ban-chatgpt-writing-artificial-intelligence>

<sup>2</sup> Sciences Po bans the use of ChatGPT without transparent referencing / Sciences Po, 2023, Jan 27, <https://newsroom.sciencespo.fr/sciences-po-bans-the-use-of-chatgpt/>

*восприятием и переработкой информации, при которой задействованы познавательные, эмоциональные, волевые психические процессы и состояния, а также различные свойства личности (способности, темперамент, характер, направленность).*

Изменение парадигмы образовательного процесса, перенос «вектора активности с преподавателя на студента не облегчает задачу педагога. Наоборот, деятельность преподавателя становится еще более творческой и ответственной, так как в новых условиях она должна базироваться не только на самых прогрессивных методических, психологических и философских подходах» (Бердник, 2018), но и на инновационных технологических решениях. Важным становится когнитивный диалог между преподавателем и студентом, который предполагает выявление отношения обучающегося к знанию, способствует проявлению личностной позиции студента, создает атмосферу взаимопонимания, доверия, открытости (Левина, Мухаметзянова, 2020).

В связи с этим преподавателям важно понять, что ИИ может делать, а в чем его возможности ограничены, изучить, как использование технологии, подобной ChatGPT, может качественно улучшить образовательный процесс, стимулировать когнитивную активность студентов и способствовать эффективному достижению образовательных целей. ChatGPT — это инструмент, инициирующий переосмысление системы образования, способствующий формированию образовательного процесса будущего с необходимостью изменения технологий, методов, подходов и средств обучения<sup>1</sup>. Понимание того, как работает ChatGPT, позволит преподавателям определить ограничения в использовании данного чат-бота и технологий ИИ в образовательном процессе. Каким бы ни было отношение к технологиям ИИ, следует признать, что в скором времени они станут неотъемлемой частью образовательного процесса, а значит, каждому преподавателю высшей школы необходимо научиться эффективно их применять.

Первым шагом на этом пути должно стать изучение основ ИИ, включая введение в методологию программирования, специфики машинного и глубокого обучения (извлечение алгоритмов и знаний из данных), создания, применения и обучения нейронных сетей. Вполне возможно, что уже в ближайшем будущем в прогрессивных вузах всего мира будут введены требования к наличию у профессорско-преподавательского состава компетенций в области ИИ.

Стремительный рост популярности ChatGPT обязывает исследователей обратиться к подробному рассмотрению его педагогических возможностей, что и является целью данной статьи.

## Методы

В ходе данного исследования использовались теоретические общелогические (анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция) и эмпирические (педагогическое наблюдение, описание, опрос) методы

<sup>1</sup> Pia Ceres. ChatGPT Is Coming for Classrooms. Don't Panic / WIRED, 2023, Jan 26. <https://www.wired.com/story/chatgpt-is-coming-for-classrooms-dont-panic>

исследования. Теоретико-методологическую основу составили ключевые положения когнитивной психологии, когнитивной педагогики и теории ИИ, лежащие в основе понимания, что экспоненциальный рост потребности у подрастающего поколения в определенных знаниях, необходимость быстрого восприятия, запоминания огромного массива информации порождает установку на развитие когнитивных способностей, критического мышления, эрудированности, памяти, а также готовности к непрерывному развитию компетенций в условиях высокой неопределенности. Такое понимание перекликается с идеями современных исследователей, изучающих различные аспекты когнитивной педагогики (Бердник, 2018; Кыдырова, 2020; Коротаяева, Андрюнина, 2019; Левина и др., 2022; Сергеев и др., 2016; Яковлева, Коломейцев, 2016).

Педагогические возможности использования ChatGPT исследовались в ходе учебных занятий со студентами 1-го и 2-го курсов бакалавриата и магистратуры РАНХиГС по направлению «Менеджмент. Управление малым и средним бизнесом».

### Результаты и обсуждения

Анализ результатов активного применения чат-бота наряду с рисками выявил и некоторые позитивные возможности его использования в процессе образовательной деятельности. Акцентируя внимание на педагогических возможностях ChatGPT для развития когнитивной активности у студентов, условно выделим те, которые в первую очередь связаны с деятельностью студента, направленной на поиск, восприятие и переработку информации: *возможности развития критичности, креативности, познавательного интереса, мотивации к обучению, рефлексивности, отработки навыков при изучении отдельных дисциплин.*

**Развитие критичности.** С интенсивным распространением и развитием технологий ИИ возникает обоснованная необходимость развивать у студентов способность обобщать, структурировать, анализировать информацию; делать обоснованные выводы и аргументировать свою позицию. Данная потребность актуализирована несовершенством ИИ. Одной из ключевых проблем ИИ является его зависимость от объема и качества данных, на которых обучаются модели. Обучающие данные часто содержат скрытые или явные ошибки, неточности. Например, известно, что система распознавания лиц, обученная в основном на фотографиях белых людей, работает менее точно на людях с другим цветом кожи.

Опыт использования ChatGPT показал, что чат-бот часто допускает ошибки и дезинформирует. Это связано с рядом причин: так, при его обучении последней и наиболее прогрессивной языковой модели — GPT-4 — использовались датасеты текстов и программного кода, актуальные на конец 2021 года, что не позволило ChatGPT правильно генерировать ответы на вопросы, связанные с текущими событиями. Однако чат-бот умеет качественно перефразировать тексты, и это помогает ему обходить системы антиплагиата, особенно в гуманитарных сферах, — тексты логично выстроены и правдоподобны, стилистика максимально похожа на естественный (человеческий) язык. При этом в точных науках

чат-бот допускает ошибки даже при решении простых задач, так как архитектура ChatGPT не предназначена для технических сфер. Безусловно, следующая итерация языковой модели будет более совершенна и, скорее всего, ряд проблем будет устранен.

Тем не менее любые результаты ChatGPT должны обязательно подвергаться верификации, так как чат-бот не ссылается на авторитетные источники, зачастую связь с последними и вовсе отсутствует. Как показала практика, чат-бот может очень подробно и серьезно отвечать на совершенно абсурдные вопросы, не оценивая их правдивость; он может ошибаться в рассуждениях и делать неверные выводы, хотя текст выглядит гармонизированным, обоснованным и продуманным.

Ввиду этого особую значимость приобретает развитие у студентов критического мышления и взвешенного потребления информации. Для формирования таких навыков преподаватели могут использовать и возможности нейросети: например, дать задание оценить верность текстов или ответов на вопросы, полученные от ChatGPT, аргументированно представив свое мнение. Кроме того, данный метод позволит студентам понять ограничения и возможные предубеждения, существующие в отношении технологий ИИ, а также потенциальные риски их использования в процессе принятия решений.

Данный навык не только поможет студентам находить смысловые отличия между информацией, сгенерированной посредством ИИ, и своими собственными умозаключениями, но и позволит отказаться от бездумного заимствования материалов, избежать «случайного» плагиата и не впасть в грех академической GPT-непорядочности.

**Развитие креативности.** Несмотря на значительные достижения, искусственные нейронные сети не способны породить по-настоящему новые и оригинальные результаты в отличие от человека, обладающего высоким уровнем развития интеллекта и соответствующим уровнем креативности, позволяющим продуцировать инновационные концепции и идеи.

С точки зрения когнитивистики креативность рассматривается как интеллектуальная способность (Голубова, 2015). Интеллект, понимаемый как общая познавательная способность, определяющая готовность человека к усвоению, сохранению, развитию и использованию знаний и опыта, а также способность к разумному поведению в проблемных ситуациях (Дзялошинский, 2022), позволяет человеку думать, анализировать, понимать причинно-следственные связи, делать выводы. Сопутствующее этим процессам воображение позволяет устранить стереотипы, найти оригинальные, нетривиальные способы решения задач. Таким образом, естественный интеллект отвечает на вызов искусственного интеллекта креативностью: искусственные нейронные сети пока ограничены в своих возможностях генерировать нешаблонные и эксклюзивные результаты, так как обучаются на определенных и не всегда качественных данных.

Чат-бот не способен написать экспертный материал, обладающий новизной, но он может сгенерировать план по заданной теме или подсказать мысли, направления развития идеи, поэтому ChatGPT

можно рассматривать как инструмент активизации и развития креативного мышления студентов. Например, чат-бот может помочь справиться с «боязнью чистого листа». Если студент не знает с чего начать, нейросеть может предложить ему несколько первых строк. При этом важно помочь молодым людям развить навык формулирования релевантных запросов к различным моделям ИИ так, чтобы выданный им результат соответствовал поставленной задаче.

Интересно, что ChatGPT способен создать достойный сюжет для сценария мероприятия, театральной постановки, которые после соответствующей доработки можно использовать, например, во внеучебной деятельности.

**Развитие познавательного интереса.** Развитие когнитивной активности напрямую связано с наличием у студентов интереса к приобретению новых знаний, желанием овладеть новыми умениями и навыками, с увлеченностью самим образовательным процессом.

Познавательный интерес вызывает познавательную деятельность и провоцирует познавательную активность (Бочкарева, 2017). Поэтому важной задачей преподавателя является создание условий для развития у студентов познавательного интереса, например, посредством использования различных форм, методов и средств, которые будут этому способствовать.

В данном случае ChatGPT может быть интегрирован в уже практикуемые методы обучения, в частности он может служить новым источником информации, дополняя онлайн-словари, поисковые системы и другие онлайн-ресурсы. При этом нейросеть не может заменить поисковые системы, так как принцип работы чат-бота заключается в подборе наиболее вероятного ответа, а из-за отсутствия у данной модели технологии knowledge graph (которая есть у поисковых систем) предложенный ответ не всегда будет самым точным. Еще раз отметим, что чат-бот очень убедительно умеет сочинять, импровизировать и давать, на первый взгляд, разумные объяснения неверных ответов. Кроме того, ChatGPT не дает ссылок на источники информации.

Подготовка практически всех итоговых работ студентов (рефераты, курсовые, дипломные работы) связана с наблюдением, измерением, сбором и анализом информации. Чат-бот как новый образовательный ресурс облегчает процесс обучения, предоставляя быстрый доступ к информации, что дает возможность студентам больше времени уделять не поиску, а анализу и переработке информации.

При этом сегодня под влиянием цифровизации изменяются требования к компетенциям специалистов: широта знаний становится не менее важной, чем их глубина. Данный тезис актуален вне зависимости от направления подготовки высшего образования — от математических и естественных наук до гуманитарных специальностей; компетенции по поиску, сбору, структурированию, обработке, анализу, оценке, обмену, хранению и защите данных являются современными и востребованными.

Стоит отметить, что нейронные сети довольно давно и успешно используются для работы с большими данными. В зависимости

от особенностей архитектур их применяют для анализа изображений (сверточные, в том числе неконволюционные нейросети), для создания и редактирования изображений и музыки (генеративно-состязательные нейросети), для сжатия данных (автоэнкодеры, в том числе вариационные), для распознавания рукописного текста или речи (рекуррентные нейросети).

Анализ работы ChatGPT с данными выявил следующие возможности:

- сбор и систематизация данных из различных источников, многомерных массивов данных, текстовых файлов (точнее, данных из файлов), электронных таблиц и пр.;
- очистка (выявление и исправление ошибок, несоответствий данных с целью улучшения их качества), редактирование, форматирование, преобразование, то есть подготовка данных для анализа;
- выявление трендов, закономерностей, взаимосвязей внутри данных, создание и проверка гипотез, визуализация данных (построение диаграмм, графиков, карт);
- прогнозирование с использованием статистических моделей и алгоритмов машинного обучения;
- резюмирование результатов анализа данных в формате отчетов, презентаций, интерактивных панелей.

Для получения релевантных результатов анализа важно дать достаточно вводных данных, при этом, если их не будет хватать, нейросеть может об этом сообщить и воздержаться от точных выводов.

Использование чат-бота позволяет автоматизировать действия студента, связанные с аналитикой данных без знания языков программирования или глубокого погружения в специальные знания, например в знания об инструментах SQL, R, Jupyter Notebook, DBeaver, Talend и др. Кроме того, нейросеть, за считанные секунды проанализировав данные, делает лаконичные выводы простым языком, на что человеку пришлось бы потратить не один день.

Однако использование чат-бота не отменяет самостоятельного критического осмысления студентами заданий и результатов, которые получают с применением ChatGPT.

**Развитие мотивации к обучению.** В педагогической практике выделяют два ключевых вида мотивации к обучению: внешнюю (отметки, рейтинги студентов, ожидания семьи, педагогов и пр.) и внутреннюю (осознанная личная вовлеченность в процесс обучения). Исследования показывают, что только внешние или только внутренние мотиваторы не всегда эффективны, однако к факторам, оказывающим более сильное влияние на мотивацию, относят личный интерес к образовательному процессу, стремление к лидерству, возможность получить автоматическую отметку за экзамен (зачет), личность преподавателя (Арзуманов и др., 2020).

Последний фактор подтверждает, что преподаватели могут оказывать значительное влияние на развитие мотивации к обучению, начиная с создания на занятиях атмосферы сотрудничества, психологического комфорта и благополучия, способствующей повышению эмоциональной вовлеченности и успешности студентов, и заканчивая применением



разнообразных инновационных форм и методов обучения, которые активизируют интерес к предмету, побуждают к изучению материала.

В данном случае ChatGPT может стать эффективным инструментом развития мотивации к обучению. Среди интересных возможностей чат-бота прежде всего нужно выделить различные варианты работы с учебным материалом, а также методы и средства оценивания образовательных результатов. К ним можно отнести следующие возможности:

- генерация большого количества однотипных, при необходимости индивидуализированных, упражнений на базе примера, который приводит преподаватель;
- разработка творческих заданий по заданным параметрам;
- создание заданий разного уровня сложности на основе информации об учениках (например, исходя из уровня знания предмета);
- разработка персонифицированного контента кейс-заданий, например, в определенных жизненных или профессиональных ситуациях;
- адаптация контента учебного материала к интересам и потребностям студентов;
- генерация идей о методах и формах обучения конкретным темам;
- возможность написать сокращенный вариант текста простым языком, структурировав и переработав длинный и трудный для восприятия материал;
- быстрый перевод текстов на несколько иностранных языков и др.

Данные возможности ChatGPT хорошо укладываются в логику активных и интерактивных форм обучения (см. табл.).

#### Формы обучения и соответствующие им функции нейросети Teaching forms and corresponding neural network functions

Наименование формы, приема обучения	Функция нейросети
Мозговой штурм	Генерирует и систематизирует множество идей
Синквейн	Составляет стихотворение, кратко резюмируя тему
Кластер	Предлагает понятие, явление, событие для установления между ними связей
Аргументированное эссе	Формулирует вводное или тезисное утверждение, которое затем раскрывает и аргументирует студент
Дерево решений	Генерирует преимущества и недостатки решения проблемы

Применение разнообразных и новых практик обучения и усвоения материала с использованием возможностей ИИ делает процесс обучения современным, технологичным и интересным, способствует созданию атмосферы сотрудничества и командной работы, в которой студенты чувствуют поддержку и участие со стороны преподавателя. Для организации сотрудничества при обучении И. Б. Афанасьева, А. И. Бежанова и Л. И. Димент (2013) предлагают выделить следующие условия:

- деятельностный подход в субъект-субъектном взаимодействии;
- диалогическая форма представления учебного материала;
- создание условий для коллективного и индивидуального творчества всех субъектов учебной деятельности;
- вера в интеллектуальные силы, моральная поддержка обучающегося со стороны других участников учебно-познавательной коммуникации;
- создание для студента условий возможности выбора содержания, форм, средств, методов и уровней усвоения материала в процессе обучения;
- реализация целей и задач личностно-ориентированного обучения. Фокус на процессах обучения и саморазвития, а не на отметках и вознаграждениях стимулирует смещение мотивации с внешних факторов к внутренним и способствует более сильной вовлеченности в образовательный процесс и удовлетворенности от активного участия в нем.

Вне всякого сомнения, в настоящих условиях развитие мотивации к обучению с использованием ChatGPT потребует от преподавателя соответствующих цифровых компетенций, креативности, а также готовности демонстрировать потенциал решений ИИ и способности инструктировать студентов по его продуктивному использованию, что, скорее всего, повлечет реструктуризацию образовательного процесса.

**Развитие рефлексивности.** Рефлексия как процесс и как состояние является важной частью когнитивной активности. Более того, она выполняет функцию регуляции когнитивной деятельности и исполняет роль связующего звена, которое способствует отражению субъектом собственных мыслительных операций и соотнесению их с деятельностью (Прохоров, Юсупов, 2010).

В интерпретации А. В. Карпова, В. В. Пономаревой (2000) выделяется несколько типов рефлексий:

- *ситуативная* рефлексия выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего;
- *ретроспективная* рефлексия служит для анализа уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом;
- *перспективная* рефлексия включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов. С повышением уровня реализации личностной рефлексии студентов увеличивается интерес к своей индивидуальности, повышается осознанность собственной мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и когнитивной сфер (Двоеглазова, 2008).

Использование техник самооценки и самоанализа как средства предотвращения академической GPT-непорядочности и развития более сознательного отношения студентов к применению технологий ИИ доказало свою эффективность.

Интересный факт отмечен в ходе апробации ChatGPT при проведении ситуативной рефлексии в конце каждого из учебных занятий — 76 % обучающихся использовали ИИ не для получения готовых ответов, а для генерации подсказок и примеров, что позволяло им осуществлять

учебную деятельность, не полагаясь на готовые ответы полностью. Выполняя учебные задания с использованием чат-бота, важно, чтобы студенты осознавали себя как значимого участника процесса, понимали факт достижения образовательной цели (понять тему, сделать часть проекта для успеха команды, выявить взаимосвязь явлений и пр.). В связи с этим перед началом занятия важно обеспечить проведение перспективной рефлексии и определить, какую часть задания можно выполнить с помощью ИИ, а что реализовать самостоятельно.

С учетом того, что студенты понимают несовершенство и ограниченность применимости ChatGPT, чат-бот может выступать катализатором, стимулирующим и развивающим рефлексивность, формирующим личную ответственность. При этом ретроспективная рефлексия позволяет студенту оценить свое академическое положение и определить зоны развития.

**Отработка навыков при изучении отдельных дисциплин.** Особый интерес ChatGPT представляет для преподавателей иностранных языков, поскольку данная нейросеть является отличным помощником в обучении студентов. На основе ранее выделенных педагогических возможностей акцентируем внимание на тех из них, которые дают очевидные положительные эффекты как для преподавателей, так и для студентов.

*Возможности ChatGPT для преподавателей иностранных языков:*

- подбор слов для изучения;
- создание уникальных текстов, индивидуальных заданий;
- составление упражнений по необходимым темам, включая генерацию различных примеров решения типовых задач;
- сокращение текстов, не предназначенных для детального изучения, с сохранением общего смысла и важных для его понимания деталей;
- автоматическая проверка письменных работ студентов по алгоритмам, которые могут быть обучены распознавать конкретные стили письма, грамматические ошибки и другие элементы, существенные для написания текстов. Это помогает стандартизировать процесс оценивания работ и обеспечивать среду, в которой все студенты получают справедливые и точные оценки;
- анализ ошибок, позволяющих выявлять закономерности и тенденции в развитии навыков (например, вероятность появления грамматических, лексических или орфографических ошибок при употреблении определенного слова в зависимости от его позиции в предложении, длины предложения или иных параметров).

*Возможности ChatGPT для студентов при изучении иностранных языков:*

- доступность ресурса в любое время. Общаться с ботом и учиться можно вне зависимости от расписания занятий, при этом ChatGPT запоминает детали разговора и может строить ответы, основываясь на информации, которую сообщил студент ранее;
- самостоятельная генерация дополнительных заданий по недостаточно усвоенным темам;
- быстрый перевод иноязычного письменного контента для более глубокого понимания изучаемой темы, явления или события;
- возможность подбора определенных слов, фраз, предложений для

повышения ясности и связности текста, а также возможность использования альтернативных способов представления идей и/или более обоснованных аргументов;

– поддержка осознанного диалога с собеседником (можно отвечать на вопросы, давать советы и объяснять сложные понятия), при этом чат-бот способствует устранению скованности, страха ошибиться, показаться менее компетентным, тем самым помогая преодолеть барьеры, возникающие при общении с преподавателем.

По итогам апробации ChatGPT во время учебных занятий в контрольной группе студентов бакалавриата и магистратуры был проведен опрос, направленный на выявление рисков и позитивных возможностей использования ChatGPT для развития когнитивных особенностей в ходе образовательной деятельности.

В опросе приняли участие 48 человек, из них 29 студентов бакалавриата и 19 студентов магистратуры. Большинство опрошенных (47,9 %) отметили, что используют ChatGPT в образовательных целях, при этом часто пользуются этим инструментом 11,6 % и только 6,3 % студентов используют ChatGPT при изучении иностранного языка.

При исследовании возможностей ChatGPT в плане *развития критичности* установлено, что 46 % студентов иногда замечают логические заблуждения или ошибки в рассуждениях и сгенерированных ответах чат-бота, в то время как 17 % студентов никогда не замечали таких ошибок. Однако большая часть студентов (58 % респондентов) всегда тщательно проверяют, обдумывают и анализируют материал, предоставленный ИИ, прежде чем использовать его в учебных целях. Это свидетельствует о том, что студенты развивают свои критические навыки при работе с данными, предоставляемыми ChatGPT.

В контексте *развития креативности* около 60 % опрошенных студентов полагают, что ChatGPT способствует формированию данной компетенции. Кроме того, 69 % студентов указали, что алгоритм иногда генерирует результаты с оригинальными идеями и решениями, тем самым стимулируя творческое мышление и обогащая процесс обучения. Студенты могут использовать сгенерированные ответы в качестве отправной точки для разработки собственных, более продуманных и креативных решений, что позволяет выйти за рамки стандартных методов и традиционных представлений.

Помимо прочего, участвовавшие в опросе студенты активно применяют ChatGPT для выполнения таких задач, как сбор и систематизация данных (26 % респондентов), резюмирование результатов анализа данных (21 %), выявление трендов и закономерностей (18 %), визуализация данных (13 %) и прогнозирование с использованием статистических моделей и алгоритмов машинного обучения (5 %). Это подчеркивает, что ChatGPT может стимулировать познавательный интерес и глубокое погружение студентов в исследуемые темы. При этом почти половина (48 %) опрошенных используют ChatGPT вместо традиционных поисковых систем для поиска информации, новых идей и концепций.

Исследование возможностей ChatGPT в контексте *развития мотивации* к обучению показало, что 42 % респондентов считает использование

ChatGPT средством повышения мотивации к обучению. Интерес к получению индивидуальных заданий, сгенерированных ChatGPT в соответствии с их языковым уровнем и интересами, также может влиять на мотивацию: 48 % участников опроса иногда хотели бы получать такие задания, а 46 % выразили стабильный интерес к такой возможности.

В контексте *развития рефлексивности* использование ChatGPT может стимулировать самоанализ и осмысление процесса обучения. Опрос показал, что 58 % студентов всегда стараются проверить, тщательно обдумать и взвесить сгенерированный ChatGPT материал перед использованием. Решив учебное задание с помощью ChatGPT, студенты анализируют полученные результаты (33 %), ход решения (31 %), другие возможные способы решения (18 %) и степень сложности данного задания (14 %). Таким образом, интеграция ChatGPT в процесс обучения может способствовать развитию рефлексивных навыков, так как студенты вынуждены принимать активное участие в анализе и оценке предоставленных материалов, а также осознавать и оценивать свои собственные мыслительные процессы и стратегии решения задач.

### Заключение

Использование ИИ, в частности нейросети ChatGPT, способно повысить качество образовательного процесса, решить проблему вариативности материалов, стать эффективным помощником как для студентов, так и для преподавателей.

В рамках данного исследования были выделены и изучены следующие педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов: критичность, креативность, познавательный интерес, мотивация к обучению, рефлексивность и отработка навыков при изучении отдельных дисциплин.

*Развитие критичности.* ChatGPT генерирует информацию из различных источников и помогает студентам ее анализировать и оценивать. Предоставляет инструменты для проверки достоверности и точности информации, выработки собственных выводов, обсуждения различных точек зрения.

*Развитие креативности.* ChatGPT предоставляет доступ к множеству идей и решений на основе уже существующих данных. Студенты могут использовать чат-бот для разработки инновационных подходов к изучению материала.

*Повышение познавательного интереса.* ChatGPT помогает найти ответы на вопросы и углубить знания в конкретной области, предлагает студентам различные темы и направления исследований, расширяет их кругозор.

*Повышение мотивации к обучению.* ChatGPT предоставляет персонализированные материалы и задания, которые позволяют студентам лучше понять и усвоить информацию, помогает установить цели и мотивировать студентов к их достижению.

*Развитие рефлексивности.* ChatGPT помогает анализировать свои мысли, действия, оценивать свой прогресс в обучении, осознавать свои

сильные и слабые стороны, совершенствуя тем самым навыки самоанализа и самооценки, позволяющие эффективно использовать учебные возможности.

Необходимо признать, что данный чат-бот обладает как рядом преимуществ, так и рядом недостатков, как и любой другой инструмент или источник информации. Нейронные сети могут быть беспристрастными ровно настолько, насколько и данные, на которых они обучаются. Если данные предвзяты, то решения, принимаемые системой, также будут предвзятыми.

По этой причине одной из ключевых особенностей эффективного использования ИИ является открытость. Открытость использования инновационных технологий в области образования способствует созданию доверия и понимания среди участников образовательного процесса, что способно снизить уровень академической GPT-непорядочности и повысить эмоциональную вовлеченность студентов в образовательный процесс. Задача преподавателей — обучить студентов использовать все возможности ИИ продуктивно и честно.

Признание возможностей и ограничений ChatGPT, перечисленных в данном исследовании, позволит использовать ИИ эффективно для всех участников образовательного процесса. С увеличением популярности нейронных сетей ожидается, что эта технология будет играть все более важную роль в системе образования в ближайшие годы. Необходимость дальнейшей реструктуризации образовательного процесса с использованием ИИ является критически важным фактором развития современного образования.

### Список литературы

1. Арзуманов А. А., Ткаченко А. Н., Болотских Л. В., Василенко А. Н. Влияние рейтинговой системы оценки успеваемости на мотивацию студентов к обучению // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 6-1. С. 118–121. <https://doi.org/10.17513/snt.38079>
2. Афанасьева И. Б., Бежанова А. И., Димент Л. И. Формирование рефлексивных умений студентов в процессе обучения // Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2013. № 1 (166). С. 292–299.
3. Бердник Т. О. Мотивация когнитивной активности и потребности в самореализации студентов художественно-творческих направлений подготовки // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27577>
4. Бочкарева Т. Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 1. С. 18–31. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-1-18-31>
5. Голубова В. М. Исследование природы креативного мышления и креативности личности // Фундаментальные исследования. 2015. № 2–5. С. 1067–1071.
6. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Под ред.

С. Ю. Князева. Пер. с англ. А. В. Паршакова. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. 45 с. <https://iite.unesco.org/publications/ai-in-education-change-at-the-speed-of-learning/>

7. Двоеглазова М. Ю. Структура личностной рефлексии студентов: дис. ... к. психол. н. М., 2008. 190 с.

8. Дзялошинский И. М. Когнитивные процессы человека и искусственный интеллект в контексте цифровой цивилизации. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. 583 с.

9. Дудник С. И., Марков Б. В. Кризис образования в цифровую эпоху // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2020. Т. 36. Вып. 2. С. 214–226. <https://doi.org/10.21638/spbu17.2020.201>

10. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. Ярославль: Диа-пресс, 2000. 283 с.

11. Коротаева Е. В., Андрюнина А. С. Когнитивная педагогика второй половины XX века: ретроспективный анализ // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28994>

12. Кыдырова Б. А. Когнитивная педагогика: основные проблемы и возможности // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество. 2020. Вып. 3 (часть 2). С. 841–842.

13. Левина Е. Ю., Балтыков Е. Ю., Баткаева Е. Ю. и др. Когнитивная педагогика: практика и опыт реализации. Казань: Ин-т педагогики, психологии и социальных проблем, 2022. 228 с.

14. Левина Е. Ю., Мухаметзянова Л. Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 8–18. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.140.3.001>

15. Прохоров А. О., Юсупов М. Г. Взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов субъекта (на примере учебной деятельности студентов) // Экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 2. С. 33–44.

16. Сергеев С. Ф., Бершадский М. Е., Бершадская Е. А. и др. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога. Якутск: Изд-во ИГиИПМНС СО РАН, 2016. 336 с.

17. Шутенко Е. Н., Шутенко А. И., Серебряная М. В. Особенности активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 47–67. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.3>

18. Яковлева Л. Е., Коломейцев А. Е. Когнитивная педагогика: формирование научного мышления как педагогическая задача // Образование. Наука. Культура: сб. ст. по мат. науч. конф., Гжель, 23 ноября 2016 г. / Ред. Б. В. Илькевич, Н. В. Осипов. Гжельский государственный университет, 2016. С. 623–626.

19. Terwiesch C. Would Chat GPT Get a Wharton MBA? A Prediction Based on Its Performance in the Operations Management Course / Mack Institute for Innovation Management at the Wharton School, University of Pennsylvania, 2023. <https://mackinstitute.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2023/01/Christian-Terwiesch-Chat-GTP-1.24.pdf>

## References

- Afanasyeva, I. B. (2013). Formation of reflective skills of students in the learning process. *Scientific and Technical Bulletin of St. Petersburg State Polytechnical University*, 1, 292–299. (In Russ.)
- Arzumanov, A. A., Tkachenko, A. N., Bolotskikh, L. V., & Vasilenko, A. N. (2020). Influence of the rating system of progress assessment on the motivation of students to study. *Modern High Technologies*, 6-1, 118–121. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/snt.38079>
- Berdnik, T. O. (2018). Motivation of cognitive activity and the need for self-realization of students of artistic and creative areas of training. *Modern Problems of Science and Education*, 3. (In Russ.) <https://science-education.ru/article/view?id=27577>
- Bochkareva, T. N. (2017). Cognitive activity of university students as a psychological and pedagogical problem. *Modern Studies of Social Problems*, 8(1), 18–31. (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-1-18-31>
- Dudnik, S. I., & Markov, B. V. (2020). The crisis of education in the digital era. *Bulletin of St. Petersburg University. Philosophy and Conflictology*, 36(2), 214–226. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu17.2020.201>
- Duggan, S. (2020). *Artificial intelligence in education: changing the pace of learning*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <https://iite.unesco.org/publications/ai-in-education-change-at-the-speed-of-learning>
- Dvoeglazova, M. Yu. (2008). *The structure of personal reflection of students* (Unpublished PhD thesis). Higher School of Economics. (In Russ.)
- Dzhaloshinskiy, I. M. (2022). *Human cognitive processes and artificial intelligence in the context of digital civilization*. IPR Media. (In Russ.)
- Gilmanshina, S. I., Kamaleeva, A. R., Gilmeeva, R. K., Kac, A. S., Levina, E. Yu., Slepushkin, V. V., Tregubova, T. M., & Shibankova, L. A. (2022). *Cognitive pedagogy: Practice and implementation experience*. Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems. (In Russ.)
- Golubova, V. M. (2015). Study of the nature of creative thinking and personality creativity. *Fundamental Research*, 2-5, 1067–1071. (In Russ.)
- Karpov, A. V., & Ponomareva, V. V. (2000). *Psychology of reflexive control mechanisms*. Dia-press. (In Russ.)
- Korotaeva, E. V., & Andryunina, A. S. (2019). Cognitive pedagogy of the second half of the twentieth century: a retrospective analysis. *Modern Problems of Science and Education*, 4. (In Russ.) <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28994>
- Kydyrova, B. A. (2020). Cognitive pedagogy: main problems and opportunities. *Greater Eurasia: Development, Security, Cooperation*, 3(2), 841–842. (In Russ.)
- Levina, E. Yu., & Mukhametzyanova, L. Yu. (2020). Development of the human of knowledge in the context of cognitive paradigm. *Kazan Pedagogical Journal*, 3, 8–18. (In Russ.) <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.140.3.001>
- Prokhorov, A. O., & Yusupov, M. G. (2010). Interaction of mental states and cognitive processes of the subject (on the example of educational activity of students). *Experimental Psychology*, 3(2), 33–44. (In Russ.)
- Sergeev S. F., Bershadsky M. E., Bershadskaya E. A., etc. (2016). *Cognitive pedagogy: E-learning technologies in the professional development of a teacher*. IGIIPMNS SB RAS. (In Russ.)



- Shutenko, E. N., Shutenko, A. I., & Serebryanaya, M. V. (2022). The specificity of activating the personal potential of students in the context of digitalization of university education. *Prospects of Science and Education*, 6, 47–67. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.3>
- Terwiesch, C. (2023). Would Chat GPT get a Wharton MBA? A prediction based on Its performance in the operations management course. Mack Institute for Innovation Management at the Wharton School, University of Pennsylvania. <https://mackinstitute.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2023/01/Christian-Terwiesch-Chat-GTP-1.24.pdf>
- Yakovleva, L. E., & Kolomeitsev, A. E. (2016). Cognitive pedagogy: the formation of scientific thinking as a pedagogical task. In B. V. Ilkevich & N. V. Osipov (Eds.), *Proceedings of the International scientific forum "Education. The science. Culture"* (pp. 623–626). Gzhel State University. (In Russ.)

### Информация об авторах

**Гаркуша Наталья Сергеевна**, д-р пед. наук, доцент, директор Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2082-1283>, Garkusha-ns@ranepa.ru

**Городова Юлия Сергеевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета экономических и социальных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0422-7159>, gorodova.yul@yandex.ru

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Conflict of interests:** the authors declare no conflict of interest.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.  
All authors have read and approved the final manuscript.

### Information about the authors

**Natalia S. Garkusha**, Dr. Sci. (Pedagogy), Docent, Director of the Federal Institute of Education Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2082-1283>, Garkusha-ns@ranepa.ru

**Julia S. Gorodova**, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Faculty of Economic and Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0422-7159>, gorodova.yul@yandex.ru



# Образовательная профориентация — методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью

И. С. Сергеев ✉

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при  
Президенте Российской Федерации, Москва, Российская Федерация  
✉ [sergeev-is@ranepa.ru](mailto:sergeev-is@ranepa.ru)

## Аннотация

**Введение.** На протяжении последнего десятилетия в России наблюдается устойчивый рост государственного и общественного внимания к проблемам профессиональной ориентации. Специфика профориентационной работы с детьми и молодежью требует выделения образовательной профориентации в качестве особого направления, отличающегося по своим целям, содержанию, принципам, формам и методам от других направлений — консультативной и воздействующей профориентации.

**Цель.** Представить краткое систематизированное описание образовательной профориентации как одной из современных парадигм профориентационной работы.

**Методы.** Десятилетняя исследовательская работа автора в данной области опиралась на широкий комплекс теоретических и эмпирических методов, включая концептуализацию, широкомасштабную экспериментальную работу в различных регионах РФ, педагогическое прогнозирование.

**Результаты.** Сформирована целостная научная концепция образовательной профориентации как особой профориентационной парадигмы. Представлено научное описание целей и результатов, принципов, инструментов образовательной профориентации.

**Научная новизна.** Обоснована дифференциация образовательной профориентации относительно иных профориентационных парадигм — консультативной и воздействующей. Показана глубинная взаимосвязь образовательной профориентации с идеей непрерывного образования.

**Практическая значимость.** Сформирован комплекс эффективных форм и методов образовательной профориентации. Представлены инновационные региональные модели, обеспечивающие эффективную работу по сопровождению профессионального самоопределения детей и молодежи. Намечен подход к решению кадровой проблемы в образовательной профориентации.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, непрерывное образование, социальное партнерство, наставничество

**Для цитирования:** 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>

Статья поступила в редакцию 10 марта 2023 г.; поступила после рецензирования 14 марта 2023 г.; принята к публикации 16 марта 2023 г.

© Сергеев И. С., 2023

Original article

# Educational career guidance—Methodological basis of professional orientation work with children and youth

Igor S. Sergeev ✉

Russian Presidential Academy of National Economy  
and Public Administration, Moscow, Russian Federation  
✉ sergeev-is@ranepa.ru

## Abstract

**Introduction.** Over the past decade, there has been a steady increase in state and public attention to the problems of professional orientation in Russia. The specifics of career guidance work with children and youth require the allocation of a new distinct area of career guidance, educational career guidance, which differs in its goals, content, principles, forms, and methods from other areas such as advisory and influencing career guidance.

**Aim.** To present a brief systematic description of educational career guidance as one of the modern paradigms of career guidance work.

**Methods.** The author's ten-year research work in this field was based on a wide range of theoretical and empirical methods, including conceptualisation, large-scale experimental work in various regions of the Russian Federation, pedagogical forecasting.

**Results.** A holistic scientific concept of educational career guidance as a distinct professional orientation paradigm has been formed. A scientific description of the goals and results, principles, and tools of educational career guidance is presented.

**Scientific novelty.** The differentiation of educational career guidance relative to other professional orientation paradigms—advisory and influencing—is substantiated. Deep interrelation of educational career guidance with the idea of lifelong learning is shown.

**Practical significance.** A complex of effective forms and methods of educational career guidance has been formed. Innovative regional models ensuring effectiveness of the support of the professional self-determination of children and youth are presented. An approach to solving the personnel problem in educational career guidance is outlined.

**Keywords:** professional orientation, career guidance, professional self-determination, continuing education, lifelong learning, social partnership, mentoring

**For citation:** Sergeev, I. S. (2022). Educational career guidance—Methodological basis of professional orientation 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>

Received March 10, 2023; revised March 14, 2023; accepted March 16, 2023.

## Введение

Вопросы профессионального самоопределения и «ранней профориентации», трудового воспитания, социально-гражданской и профессиональной идентификации молодежи — актуальные направления

образовательной и кадровой политики Российской Федерации. На момент подготовки статьи в стране обсуждался проект закона «О молодежной политике в Российской Федерации»<sup>1</sup>, ряд положений которого связан с наставничеством и поддержкой молодых работников. Другой обсуждаемый законопроект — «О занятости населения в Российской Федерации» — содержит статью, гарантирующую гражданам страны право на профессиональную ориентацию<sup>2</sup>. На протяжении последних лет активно развиваются федеральные, региональные и местные профориентационные программы и проекты, среди которых наиболее известен федеральный проект ранней профориентации для школьников 6–11-х классов «Билет в будущее»<sup>3</sup>.

Согласно общепринятому определению, под *профессиональной ориентацией* понимается система научно обоснованных мероприятий, направленных на помощь человеку в выборе профессии, профессиональном самоопределении и трудоустройстве с учетом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда (Профессиональное самоопределение, 2014). В то же время в современном мире термин «профориентация» используется для определения отличных друг от друга, хотя и во многом пересекающихся направлений социальной работы, обладающих своей целевой направленностью, принципами, ролевыми позициями участников, типичными формами и методами. Иными словами, в современной профориентации существуют различные парадигмы.

*Парадигму профориентации* можно определить как целостную систему идей, взглядов и возможных моделей профориентационной работы, группирующихся вокруг определенного понимания смысла и цели профессиональной ориентации. В современной профориентации можно выделить три такие парадигмы: консультативная, образовательная и воздействующая профориентации. Центральным предметом данной статьи выступает *образовательная профориентация*.

Несмотря на то, что сам термин «образовательная профориентация» ранее не использовался<sup>4</sup>, первые подходы в рамках данной парадигмы начали формироваться в середине прошлого века. Один из таких подходов получил название воспитательного и нашел отражение в отечественной педагогике советского периода прежде всего в идее трудового воспитания, которое необходимо начинать с раннего возраста, формируя таким образом ценностно-смысловые основы для последующего профессионального выбора. При этом само трудовое воспитание понималось достаточно упрощенно — как приучение детей к труду, формирование навыков самообслуживания, прилежания, аккуратности, трудовой дисциплины и не было связано с задачами, содержанием

<sup>1</sup> Утвержден 30.12.2020. <https://docs.cntd.ru/document/573248507>

<sup>2</sup> Ст. 9. Право граждан на консультацию, профессиональную ориентацию... <https://docs.cntd.ru/document/9005389?ysclid=lf6e2y0ukp243423828>

<sup>3</sup> Проект по профориентации школьников «Билет в будущее». <https://bvbinfo.ru>

<sup>4</sup> Термин «Образовательная профориентация» был введен и использовался автором в выступлениях и презентациях начиная с 2020 г. В данной статье впервые предпринята системная попытка его научного обоснования.

и средствами профориентационного сопровождения профессионального самоопределения детей и подростков. В этом отразилась общая особенность советской педагогики, ее «бездетность»: формирование любви к труду и культуры труда не ассоциировалось с построением персонального социально-профессионального «проекта будущего» каждым обучающимся. В результате не возникало личностного принятия трудовых процессов растущим человеком, труд воспринимался им как повинность. Соответствующее отношение нередко переносилось и на процесс выбора профессии.

В 70-е гг. прошлого века известный советский профориентолог А.Е. Голомшток предложил свою концепцию профориентации, согласно которой профессиональную направленность личности обучающихся надо формировать с учетом их познавательных интересов и склонностей через организацию их разнообразной учебной и трудовой деятельности (Голомшток, 1979). В русле этого подхода А.Д. Сазоновым в 1970–80-е гг. был сформулирован ряд принципов организации профориентационной работы со школьниками (Сазонов, 1978). В те годы считалось, что по окончании школы процесс профессионального самоопределения завершен (поскольку профессиональный выбор состоялся), и дальше, в учреждении профессионального образования, начинается другой этап — профессиональной адаптации, имеющий принципиально другие задачи и средства их достижения. Таким образом, идея непрерывности в сопровождении единого процесса профессионального самоопределения еще не распространилась на послешкольные этапы жизни человека.

Современный взгляд на образовательную профориентацию значительно шире. Он исходит из того, что профориентация и профессиональное самоопределение человека представляют собой центральный, стержневой элемент системы непрерывного образования. В центре внимания концепции непрерывного образования — личность человека, развитие которой не останавливается с окончанием школы или вуза, а продолжается на протяжении всей последующей жизни. Именно это определяет целевую и содержательную направленность образовательной профориентации: акцент смещается от помощи в конкретном выборе к формированию готовности совершать самостоятельный выбор и делать это неоднократно на протяжении всей жизни (Сергеев, 2017).

Несмотря на то, что отдельные идеи, соответствующие парадигме образовательной профориентации, высказывались уже давно, а многие средства хорошо известны в образовательной практике, *образовательная профориентация как научно обоснованная система работы с детьми и молодежью* еще только начинает оформляться. Это отличает ее от других профориентационных парадигм (консультативной и воздействующей), которые имеют не только вековую историю, но и хорошо разработанные теоретические подходы и соответствующие комплексы практических средств. Процесс осмысления и научной рефлексии образовательной профориентации — актуальная задача, которая еще далека от своего завершения.

Если говорить о российской научной традиции, то здесь контуры образовательной профориентации впервые отчетливо сложились в работах академика РАО С. Н. Чистяковой (Методика формирования..., 1996; Чистякова и др., 1993). Отметим, что сама С. Н. Чистякова не использовала термин «образовательная профориентация», предпочитая говорить о «педагогическом сопровождении профессионального самоопределения детей и молодежи». Заметный вклад в развитие образовательной профориентации в нашей стране внесли Н. Ф. Родичев (2006, 2012), Г. В. Резапкина (2013), а также представители кузбасской научной школы: Н. Э. Касаткина (1995), О. Ю. Елькина (1997) и др. Можно также отметить работы, посвященные проблематике непрерывности профориентационной работы с обучающимися на разных ступенях образования — дошкольного и начального общего (Плотникова, 1992), общего и среднего профессионального (Белоусов, 2016).

Цель данной статьи — представить краткое систематизированное описание образовательной профориентации как одной из современных парадигм профориентационной работы, опираясь на теоретические разработки и практический опыт автора статьи за десятилетний период (2012–2022 гг.).

## Методы

Работа над систематизацией представлений об образовательной профориентации началась в 2012 году. На основе анализа литературных источников, изучения и обобщения отечественного и зарубежного опыта, историко-педагогического и сравнительно-сопоставительного анализа, педагогической экспертизы и педагогического моделирования была проведена концептуализация идей, результатом которой явилась *Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования*<sup>1</sup>, а затем ее доработанная версия — *Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования*<sup>2</sup>. Обозначенные варианты концепции легли в основу планирования и организации масштабной опытно-экспериментальной работы, которая осуществлялась в два этапа.

На первом этапе (2012–2017 гг.) была создана сеть экспериментальных площадок Федерального института развития образования «Разработка и апробация региональных моделей организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся» в десяти субъектах Российской Федерации (Вологодская, Иркутская, Кемеровская, Нижегородская, Пензенская, Самарская, Саратовская, Свердловская области, Республика Бурятия, Пермский край). Работа каждой площадки опиралась на ту или иную организацию, выполняющую роль регионального координатора профориентационной работы

<sup>1</sup> Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев и др. М.: Перо, 2014.

<sup>2</sup> Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев и др. 2015. <http://eduidea.ru/file/document/521>

с детьми и молодежью, которые обучались на разных ступенях образования (центр профориентации, ресурсный центр или др.), и обеспечивающую взаимодействие с другими образовательными организациями и социальными партнерами, вовлеченными в решение профориентационных задач. На данном этапе формировался инвариант региональной модели образовательной профориентации, отрабатывались организационно-управленческие механизмы, обеспечивающие ее встраивание в социально-экономическую и кадровую политику региона, устойчивое функционирование и развитие.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы (2018–2022 гг.) в качестве предмета исследования выступали современные формы и технологии образовательной профориентации, а также программно-проектные инструменты управления развитием региональной модели образовательной профориентации. На данном этапе под научным руководством автора статьи в трех субъектах Российской Федерации силами региональных общественно-профессиональных (межведомственных) команд были разработаны и затем утверждены документы, фиксирующие инновационный характер региональных моделей профориентации, в том числе *Концепция развития системы сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи Санкт-Петербурга* (утверждена в 2019 г.<sup>1</sup>), *Стратегия развития профессиональной ориентации населения в Красноярском крае до 2030 года* (утверждена 5 марта 2021 г.<sup>2</sup>) и *Концепция сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи Иркутской области в условиях перехода к цифровой экономике и информационному обществу на период 2021–2025 гг.* (утверждена 15 июля 2021 г.<sup>3</sup>).

В качестве дополнительного метода исследования использовалось педагогическое прогнозирование, на основе которого были решены задачи прогнозирования развития образовательной профориентации в условиях перехода к постиндустриальной эпохе (Сергеев и др., 2019), а также в контексте цифровой трансформации экономики, общества и образования (Сергеев и др., 2021).

## Результаты и обсуждение

### *Три парадигмы профориентации — консультативная, образовательная воздействующая*

В настоящее время наиболее разработанной как в теоретическом, так и в практическом отношении является *консультативная парадигма* профориентации. Цель профориентационной работы в данном случае — помощь человеку (оптанту) в его конкретном профессионально-образовательном выборе, а также в отдельных случаях в построении своего персонального профессионально-образовательного проекта

<sup>1</sup> Концепция развития... / Авт.-сост. Н. А. Бондарчук, А. В. Войнова, М. Э. Лабай и др.; науч. рук. И. С. Сергеев // ДУМский вестник: теория и практика дополнительного образования. 2020. № 2 (16). С. 10–35.

<sup>2</sup> Стратегия развития... Утверждена 5 марта 2021 г. <https://docs.cntd.ru/document/574648660>

<sup>3</sup> Концепция сопровождения... Утверждена 15 июля 2021 г.: [https://copp38.ru/sites/default/files/2021-10/konceptsiya\\_soprovozhdeniya\\_prof\\_samoopredeleniya\\_detey\\_i\\_molodezhi\\_2021\\_g\\_publicaciya.pdf](https://copp38.ru/sites/default/files/2021-10/konceptsiya_soprovozhdeniya_prof_samoopredeleniya_detey_i_molodezhi_2021_g_publicaciya.pdf)

и последующей его реализации. По умолчанию предполагается, что оптант обладает дефицитом самостоятельности в профессиональном самоопределении. Профконсультант, используя собственные знания и умения, а также некоторые инструменты, закрывает этот дефицит и помогает оптанту определиться с выбором профессии, соответствующей образовательной программой и даже, возможно, проектирует вместе с ним эскизный набросок его личного профессионального плана. При этом перед профконсультантом не ставится задача формирования профориентационно значимых компетенций оптанта, прежде всего в силу ограничений по времени.

Активное развитие консультативной профориентации в нашей стране приходится на последнюю четверть XX столетия. На предыдущем этапе (примерно до середины 80-х гг. прошлого века) практика профориентационной работы строилась в основном в интересах производства и была нацелена на поиск и подбор работников, подходящих под требования определенных профессий. Новое понимание профориентации как психолого-педагогической помощи личности в выборе профессии на основе профконсультирования и профдиагностики повернуло профориентацию лицом к человеку. Это было особенно характерно для периода 1990-х гг., когда остановка множества производственных предприятий и утрата целых отраслей промышленности объективно способствовали смещению фокуса внимания от интересов экономики к интересам отдельного человека.

Доминирование консультативной парадигмы в профориентации вызвало дисбаланс, связанный с пониманием профориентации исключительно как сопровождения профессионального самоопределения человека без достаточного понимания, как это самоопределение согласовано с потребностями развития экономической сферы. В 2000-е гг. стала проявляться односторонность такого подхода. Возникали все новые вопросы, на которые клиентоориентированная консультативная профориентация не могла дать исчерпывающих ответов. В центр внимания исследователей и практиков профориентации вернулась проблема сбалансированности интересов человека и экономики, которую в новых социально-экономических условиях нужно было решать на новых основаниях (см. далее о принципе социального партнерства).

В то же время развитие личностно-ориентированного подхода в консультативной профориентации поставило в центр внимания вопрос о том, как пробудить, развить и поддержать собственную мотивацию человека в процессе профессионального самоопределения. Относительно новый элемент консультативной профориентации — профессиональная активизация — был введен Н. С. Пряжниковым (2014). Инструменты профессиональной активизации можно рассматривать как своего рода «введение в образовательную профориентацию». Для дальнейшего, более глубокого погружения своего клиента (подростка) в процесс образовательной профориентации у профконсультанта, как правило, нет возможностей.

*Образовательная профориентация* имеет своей целью формирование самостоятельной готовности человека к профессиональному



самоопределению в современном контексте. Эта цель охватывает три взаимосвязанных составляющих, которые можно соотнести с тремя типами образовательных задач — воспитательными, развивающими, обучающими:

1) формирование у человека личностно значимого отношения к ценностям созидательного труда, профессионализма, профессиональной мобильности, а также собственных смыслов профессионального самоопределения и профессиональной деятельности;

2) активизация и развитие человека как субъекта профессионального самоопределения, способного к самостоятельному целеполаганию и планированию действий, связанных с профессиональным выбором, рефлексии и самооценке этих действий и их результатов;

3) формирование и развитие компетенций профессионального самоопределения.

Для решения этих задач нужна, с одной стороны, целенаправленная и согласованная работа специалистов (педагогов, психологов, профконсультантов, наставников), а возможно, и волонтеров; с другой стороны — систематическое участие родителей обучающихся. Профориентационная работа с обучающимися должна носить системный и многогранный характер, начинаться с ранних возрастов (старшего дошкольного, младшего школьного) и завершаться в тот момент, когда выпускник школы, колледжа, вуза, совершая очередной выбор, перестает нуждаться в поддержке и становится «сам себе профориентатором».

С позиций образовательной профориентации сопровождение профессионального самоопределения обучающихся рассматривается как равноценная составляющая процесса образования наряду с обучением и воспитанием. Чтобы профессиональное самоопределение человека состоялось, оно должно опираться на общеобразовательный базис — некоторый минимум знаний и умений в сочетании с интеллектуальным развитием ребенка, подростка (задача обучения), а также на определенный уровень развития личностных качеств и эмоционально-волевой сферы (задача воспитания).

Вместе с тем образовательную профориентацию можно рассматривать как *образовательную работу с будущим*. Речь идет как о персональном будущем обучающегося в контексте его профессионально-карьерных планов и перспектив, так и об общем будущем человечества, страны, профессионально-трудовой сферы, конкретного региона или предприятия. Все эти планы тесно взаимосвязаны, что отражается в одной из ключевых задач образовательной профориентации: «подготовить человека к выбору профессии, которой еще не существует». Мы ничего не знаем о будущем, кроме одного: оно кардинально отличается от того, что было в прошлом и от того, что мы видим в настоящем. Чтобы быть готовым к будущему, нужно уметь проявлять качество «преадаптации» (Асмолов и др., 2017), максимально возможную гибкость и изменчивость в своих действиях, умениях и компетенциях.

Несмотря на заметные различия, консультативная и образовательная парадигмы профориентации имеют фундаментальное сходство:

приоритетную нацеленность на интересы человека, на поддержку процессов личностного и профессионального развития в их единстве. При этом личностная направленность — не единственное возможное основание профориентационной работы. В классических определениях профессиональной ориентации в качестве ее цели декларируется достижение баланса между человеком и экономикой с учетом индивидуальных интересов каждой личности и потребностей рынка труда<sup>1</sup>. Однако на практике такой баланс в полной мере недостижим. Интересы одной из сторон — человека или экономики — неизбежно будут доминировать. Образовательная и консультативная профориентации, стремясь сохранить баланс интересов, все же пытаются склонить его в пользу человека. В противоположной плоскости находится *воздействующая парадигма* профориентации, которая рассматривает человека исключительно как ресурс для экономики и государства.

Консультативная и образовательная профориентации нацелены на расширение свободы сознания и действий человека в процессе его социально-профессионального самоопределения. В отличие от них *воздействующая профориентация* используют иную стратегию работы с информацией: целенаправленное дозирование, акцентирование одних моментов и затенение других. По сути, это не что иное, как манипулирование информацией, и на этой основе — манипулирование профессиональным выбором человека как таковым. Наиболее ранней, хорошо известной и вполне легальной формой *воздействующей профориентации* является профессиональная пропаганда.

Один из создателей отечественной системы профессиональной ориентации в 80-х гг. прошлого века О. П. Апостолов рассматривал использование инструментов манипуляции общественным и индивидуальным сознанием в профориентационной работе как наследие советского периода: «...считалось возможным сформировать практически у каждого школьника как бы сознательный мотив выбора профессии, наиболее необходимой данному региону. Такой «профориентационный» произвол, декларируя интересы личности, на практике подгонял ее задатки, интересы склонности и способности к потребностям производства, делая антигуманным сам характер отечественной профориентации» (Апостолов, 2011).

Одна из стратегий *воздействующей профориентации*, пережившая ренессанс относительно недавно, в начале — середине 2010-х гг., связана с «повышением престижа рабочих профессий». Пришедшая на смену этой кампании стратегия движения «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) была также во многом основана на средствах *воздействующей профориентации*, хотя и значительно более современных и эффективных, а главное, более органично вписанных в пространство образовательной профориентации. Эти средства — ивент-технологии (Блинов и др., 2016). Еще один распространенный вариант *воздействующей профориентации* — пропаганда вузом или колледжем профессий

<sup>1</sup> См., например: Назимов И. Н. Профессиональная ориентация // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. Т. 2. С. 210–211.

или специальностей, по которым они стабильно не выполняют набор. Доминирование воздействующих стратегий профориентации вызывает целый комплекс негативных психолого-педагогических и социально-экономических последствий, которые рассмотрены нами в отдельной публикации (Сергеев, 2014).

### *Проблема несовместимости парадигм*

Давно известна невысокая эффективность отечественной школьной профориентации. Исследования 1980-х, начала 2000-х и конца 2010-х гг. дают одинаковые результаты: в среднем лишь одна пятая часть выпускников школы самостоятельно и осознанно выбрали профессию (специальность) и соответствующий вуз или колледж (техникум, ПТУ). Остальные четверть либо сделали свой выбор на основе поверхностных, неустойчивых мотивов, либо вообще не знали, куда будут поступать и кем потом работать. Такое поведение характерно для ситуации «неосознанной некомпетентности» в профессиональном самоопределении, когда проблему проектирования своего профессионального будущего выпускники попросту не видят или не считают приоритетной.

Причина этой застарелой проблемы кроется в смешении разных профориентационных парадигм. Неэффективность профориентационной работы закладывается, когда для решения сложных задач образовательной профориентации повсеместно используются простые и привычные средства, характерные для консультативной или воздействующей профориентации. Если профориентатор не до конца понимает, в какой профориентационной парадигме он в данный момент работает, какую именно цель преследует и какие средства ему для этого необходимы, очевидно, что его деятельность не будет давать результата.

### *Результаты образовательной профориентации*

Пространство результатов образовательной профориентации многомерно и включает в себя результаты как микро-, так и макроуровня, как промежуточные, так и конечные результаты.

Под *микроуровнем* мы понимаем психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения, которое реализуется в непосредственном взаимодействии обучающегося со специалистом или наставником. Цели работы на микроуровне — активизация субъекта самоопределения, формирование комплекса профориентационно значимых компетенций, поддержка профессионально-образовательного выбора.

*Макроуровень* — система профориентационной работы, которая организуется на локальном, муниципальном и региональном уровнях управления, а также в форме отраслевых, корпоративных, коммерческих моделей профориентации. Каждому из этих уровней соответствует собственный комплекс результатов образовательной профориентации, в числе которых создание условий, необходимых для успешного взаимодействия всех институциональных субъектов для достижения результативности на микроуровне; обеспечение качества трудовых ресурсов региона в соответствии с потребностями региональной экономики

в квалифицированных кадрах определенного профиля и уровня подготовки; сокращение молодежной безработицы; закрепление молодых работников в регионе и т. д.

Часто для оценки профориентационной работы используются показатели *промежуточных результатов* (то есть созданных условий). Причина этого состоит в том, что созданные условия легче всего фиксировать. При этом грамотно сформированный *комплекс условий* в масштабах территории представляет собой не что иное, как *среду профессионального самоопределения*, которая сама по себе выступает мощным позитивным фактором развития профориентационной культуры детей, молодежи и населения в целом.

*Конечные результаты* образовательной профориентации на любом уровне лучше всего формулируются в терминах баланса, внутренней согласованности, непротиворечивости, к которым надо привести изначально противоречивые интересы и несогласованные процессы. Эту традицию заложил Е. А. Климов, поставив в центр профориентационной работы сбалансированность классической триады «хочу — могу — надо». Разносторонне развивая эту идею, в качестве конечных результатов образовательной профориентации можно рассматривать сбалансированность следующих составляющих:

- интересы человека, его семьи, экономики и государства;
- способности человека, его амбиции, а также внешние вызовы в процессе профессионального самоопределения;
- работа по подготовке человека к его профессиональному выбору и по сопровождению этого выбора;
- подготовка квалифицированных кадров (по уровню и по профилю образования) для отраслей территориального экономического комплекса с актуальными и перспективными кадровыми потребностями экономической сферы.

### *Принципы образовательной профориентации*

*Принцип продолжительности и непрерывности* требует учитывать целостность и неразрывность процесса самоопределения, постепенный и продолжительный характер формирования субъекта профессионального самоопределения. Это предполагает переход от эпизодических «мероприятий» к продолжительным программам, охватывающим разные ступени образования, начиная со старшего дошкольного возраста и завершая сопровождением молодого работника.

*Принцип практикоориентированности* предполагает использование в качестве ведущих инструментов образовательной профориентации таких форм работы, которые обеспечивают приобретение осмысленного опыта деятельности в профессиональном контексте, а именно: инструменты проб и ошибок, оценки и самооценки, выбора и его обоснования. Накапливая подобный опыт, растущий человек осваивает и накапливает ресурсы, которые ему необходимы для проектирования своего профессионального будущего (знания, компетенции, полезные связи и т. д.), а также формирует свою собственную стратегию использования этих ресурсов.

*Принцип социального партнерства* исходит из того, что успешность социально-профессионального самоопределения в современном мире является предметом общественного договора. Основные субъекты договора — самоопределяющийся человек, его семья (родители), работодатель. Социальная миссия профессиональной ориентации состоит в установлении баланса интересов всех сторон договора на основе приоритета интересов человека. Образовательные организации также выступают участниками общественного договора в качестве носителей значимых сервисных функций в процессе самоопределения. Как показывает практика, для организации такого диалога чаще всего необходимо наличие еще одного, независимого, субъекта (в роли которого, как правило, выступают государственные или муниципальные органы управления либо общественные организации, объединения).

Социальное партнерство в образовательной профориентации имеет многоуровневый характер, включая в себя, во-первых, *межинституциональное партнерство*, которое охватывает сетевое сотрудничество образовательных организаций, межведомственное взаимодействие и государственно-частное партнерство в решении профориентационных задач; во-вторых, *профориентационный нетворкинг* — непосредственное общение и взаимодействие людей (конкретных обучающихся, родителей, представителей работодателей и образовательных организаций) по вопросам профессионального самоопределения детей и молодежи.

*Принцип баланса актуального и перспективного («настоящего» и «будущего»)* требует деятельностного знакомства обучающихся в процессе сопровождения их профессионального самоопределения с двумя различными пространствами профессионально-трудового контекста: (1) массовые и востребованные в регионе профессии и (2) новые и перспективные профессии, а также «компетенции будущего».

Представленный перечень принципов образовательной профориентации можно рассматривать как своего рода чек-лист, с помощью которого можно оценить, насколько полно и системно определенная концепция или модель профориентационной работы отвечает самой идее образовательной профориентации и ее базовым требованиям.

### *Инструменты образовательной профориентации*

Для решения задач образовательной профориентации недостаточно ни традиционных средств обучения и воспитания («уроки профориентации», уроки технологии, раскрытие профориентационного содержания других учебных предметов, рефераты или классные часы «о профессиях» и т. д.), ни классических инструментов консультативной профориентации (профессиональная диагностика, профессиональное консультирование).

В то же время использование отдельных диагностико-консультативных инструментов в образовательной профориентации выполняет важную функцию, особенно значимую в тех случаях, когда образовательная профориентация носит персонализированный характер: выявление индивидуальных особенностей самоопределения, что позволяет подобрать наиболее эффективный комплекс инструментов образовательной профориентации для конкретного обучающегося.

В комплексе инструментов образовательной профориентации могут быть выделены две относительно автономные группы, различающиеся степенью активности ребенка, подростка: *средства ознакомления с профессиональным контекстом* (информирование, экскурсии, «точки входа», ивент<sup>1</sup> или профориентационно значимые события, метод кейсов, игровые технологии, тренинг, профориентационный нетворкинг) и *средства деятельностного погружения в профориентационный контекст* (профориентационные проекты, профессиональные пробы, программы профессионального обучения и стажировки для школьников, профориентационный лагерь, учебные фирмы, ранний опыт трудовой деятельности).

Для пробуждения у детей и подростков интереса к профессиональному самоопределению используются «точки входа» — эмоционально насыщенные события, такие как погружение в профессиональный контекст, общение с увлеченными профессионалами, состязания в профессиональном мастерстве, фестивали профессий. В то же время профориентация не может сводиться к одним только событийным и праздничным форматам и требует в долгосрочном плане воспитания целеустремленности, настойчивости, способности прилагать волевые усилия.

Ключевой инструмент образовательной профориентации — *профессиональные пробы*, которые обеспечивают опыт погружения в профессиональный контекст и оценки себя-в-деятельности (Сергеев и др., 2016). Организация циклов профессиональных проб позволяет, с одной стороны, «мягко» ориентировать школьников на выбор одной из востребованных или перспективных профессий, включенных в содержание цикла, с другой — сформировать профориентационно значимые компетенции самооценки и осознанного выбора. При этом должны быть качественно реализованы все этапы профессиональной пробы — подготовительный, основной (практический) и рефлексивный.

Наряду с профессиональными пробами в «золотой треугольник» методов образовательной профориентации можно включить *проектную деятельность школьников* (Проекты для школьников, 2020) и *профориентационный нетворкинг*<sup>2</sup>. Субъектное пространство профориентационного нетворкинга может быть представлено как «треугольник взаимодействия РРР»: Ребенок — Родитель — Работодатель (Профориентационный нетворкинг, 2020). В этом треугольнике образовательные организации, педагоги, психологи, профконсультанты играют значимую, но все же вспомогательную роль квалифицированных посредников (провайдеров). В иных случаях пространство профориентационного нетворкинга может строиться и без участия образовательных организаций — например, так работают некоторые корпоративные модели профессиональной ориентации.

<sup>1</sup> От англ. event (событие) — яркая, эмоционально окрашенная деятельность, участие в которой создает гамму разнообразных переживаний, пробуждает активный интерес и творческую мотивацию.

<sup>2</sup> Профориентационный нетворкинг — систематическая, последовательная и преемственная деятельность, направленная на организацию коммуникации и создание полезных контактов и связей между основными участниками и интересантами профориентационного процесса (Профориентационный нетворкинг, 2020)

### *Практики образовательной профориентации*

На рубеже 2000–2010-х гг. в профориентационной работе с детьми и молодежью в России наступил период активного возрождения. Этому предшествовало восстановление многих отраслей экономики после затяжного кризиса. С середины 2010-х гг. в некоторых регионах начали формироваться отраслевые профессионально-образовательные кластеры, объединяющие, с одной стороны, промышленные предприятия, с другой — колледжи и вузы соответствующего профиля, ведущие подготовку квалифицированных кадров. Одним из главных направлений развития территориально-образовательных кластеров стала профориентационная работа с обучающимися.

Таким образом, процессы развития экономики в современной России запустили либо усилили целый ряд тенденций в развитии образовательной профориентации, в том числе следующие (Сергеев и др., 2021):

- повышение государственного и общественного внимания к проблемам профориентационной работы с детьми, молодежью и другими категориями населения;
- формирование региональных моделей образовательной профориентации;
- повышение активности заказчиков и инициаторов профориентационной работы, развитие коммерческих и корпоративных практик;
- развитие социального партнерства в образовательной профориентации: от конкуренции и лоббирования частных интересов к синергическому эффекту взаимодействия;
- развитие системности, непрерывности и преемственности: от разовых мероприятий к продолжительным комплексным программам, проектам, авторским моделям;
- цифровизация профориентации.

В то же время развитие отечественной практики образовательной профориентации сдерживается определенными проблемами и противоречиями, среди которых можно назвать следующие:

- распространенность в общественном сознании мифов и предрассудков о мире труда и профессий, ценностные деформации, высокий уровень родительской тревожности о будущем своих детей, традиции родительской гиперопеки;
- неготовность родителей и работодателей выступать в качестве субъектов рынка труда, что препятствует формированию у обучающихся раннего профориентационно значимого опыта;
- разобщенность институциональных субъектов, решающих профориентационные задачи, на фоне борьбы и лоббирования интересов множества заинтересованных сторон;
- дисбалансы, разрывы и «мертвые зоны» в профориентационной работе с различными категориями детей и молодежи: локальность, разнонаправленность и слабая сочетаемость друг с другом практик, реализуемых в разных типах образовательных организаций с разными возрастными;

- формализм и мероприятный подход, особенно в школьной профориентации, ее бессистемность, а также сохраняющаяся традиция решать задачи образовательной профориентации преимущественно на основе диагностико-консультативных и «воздействующих» средств;
- неоднородность качества методик, материалов и средств профориентационной работы на фоне постоянно растущего их количества в условиях недостаточного развития механизмов оценки качества профориентационных программ, проектов, практик;
- противоречие между возрастающей насыщенностью и вариативностью среды профессионального самоопределения и дефицитом инструментов персонализированного сопровождения.

На разрешение обозначенных проблем была направлена работа по формированию инновационных моделей образовательной профориентации, выполненная в некоторых регионах при участии автора статьи. Так, в Красноярском крае в основу новой краевой модели образовательной профориентации положено девять инновационных проектов, реализация которых предполагается в период до 2030 года:

- 1) волонтерская Лаборатория новых форм профориентационной работы;
- 2) «Диплом качества» в профессиональной ориентации — система экспертизы качества программ, проектов и иных практик образовательной профориентации;
- 3) профориентационный нетворкинг;
- 4) цикл открытых «софт-проб» как новый формат профессиональных проб, направленный на продвижение новых универсальных компетенций;
- 5) окейсовка («упаковка») региональной модели профориентации;
- 6) единая региональная программа сопровождения профессионального самоопределения;
- 7) профориентационные «погружения» (стажировки) для школьников;
- 8) высокотехнологичный ресурсный центр профориентации, создаваемый при участии передовых предприятий края — ведущих социальных партнеров;
- 9) дифференциация муниципальных моделей профориентации.

Аналогичный проектный подход использован в развитии региональной модели образовательной профориентации в Иркутской области. Здесь в период до 2025 г. предусмотрена реализация шести комплексных проектов, в числе которых организация летних профориентационных площадок для детей и подростков; «Лестница профессиональных проб» для школьников различных возрастов; «Региональный атлас перспективных компетенций Иркутской области» (Кондратьева, Сергеев, 2019); создание открытых фаблабов<sup>1</sup> в системе среднего профессионального образования.

<sup>1</sup> Фаблаб — открытая мастерская, оснащенная современным цифровым оборудованием (3D-принтеры, станки с ЧПУ, лазерные плоттеры и т. д.). Работая в фаблабе самостоятельно или с помощью наставника, обучающийся может создать то или иное изделие (деталь, модель, механизм), уникальное либо аналогичное производимому серийно.



### *Проблема кадрового обеспечения*

Кадровая проблема образовательной профориентации связана прежде всего с неопределенной принадлежностью функций по сопровождению профессионального самоопределения. В настоящее время эти функции распределены по различным должностям работников системы образования, работающих как непосредственно в образовательных организациях, так и в специализированных организациях, оказывающих профориентационные услуги. Часто ответственными за профориентацию назначаются «случайные люди», не имеющие ни соответствующего социального статуса, ни устойчивой профессиональной мотивации. В результате направления образовательной профориентации оказываются распределены не просто между различными специалистами, но между работниками организаций разных типов и разной же ведомственной принадлежности. Такой подход требует слаженной работы дружной команды профориентаторов в рамках сетевой программы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся и, соответственно, качественного управления этим процессом на уровне микрорайона, района, города.

Второй аспект кадровой проблемы состоит в том, что ответственные за профориентационную работу в образовательных организациях, как правило, прошли подготовку в русле консультативной профориентации и снабжены соответствующими инструментами. К использованию средств образовательной профориентации они, к сожалению, не готовы. В условиях дефицита времени и ресурсов, на фоне оценки их работы по показателям «охвата» они часто вынуждены использовать в своей работе воздействующие стратегии, даже если сами при этом являются убежденными сторонниками личностно-ориентированного подхода.

Таким образом, подготовке и повышению квалификации всех, кто должен решать задачи образовательной профориентации (специалистов, наставников, волонтеров), должно быть уделено приоритетное и, более того, опережающее внимание. В независимости от должности, в которой будет работать такой специалист, он должен свободно ориентироваться как минимум в двух категориях вопросов: во-первых, профессиональное самоопределение человека; во-вторых, современный мир труда и профессий и его перспективы.

С учетом того, что подготовка профконсультантов традиционно ограничивалась изучением психологических особенностей самоопределения человека в контексте развития его личности, необходимо уделить максимум внимания и детальному пониманию постоянно меняющегося *профориентационно значимого пространства*, в котором происходит самоопределение растущего человека и которое содержит комплекс необходимых для этого ресурсов. Данная область знаний включает такие вопросы, как федеральная и региональная нормативная база, значимая для образовательной профориентации; актуальная ситуация на региональном рынке труда; новые и перспективные профессии и компетенции; федеральные, региональные, муниципальные и локальные профориентационные программы, проекты и практики; профессиональное и высшее образование в регионе, России и за рубежом и т. д.

В целом крайне актуальной является задача формирования единого содержательного подхода к подготовке и повышению квалификации специалистов как педагогического, так и психологического профиля, призванных решать задачи образовательной профориентации<sup>1</sup>.

## Заключение

Развитие теории и практики профессиональной ориентации в современной России происходит на фоне дифференциации, конкуренции и взаимодействия трех парадигм: консультативной, образовательной и воздействующей. Практика *консультативной профориентации* представляет собой комплекс услуг, оказываемых по запросам населения (по аналогии с услугами здравоохранения) и направленных на помощь в профессиональном выборе. *Образовательная профориентация*, которая находится на этапе становления, в настоящее время представлена комплексом программ и проектов, так или иначе включенных в массовую образовательную практику и направленных на формирование у обучающихся знаний, умений, компетенций и личностных качеств, необходимых для успешного социально-профессионального самоопределения. Практики *воздействующей профориентации* направлены на формирование «самоопределения с заданным результатом» и опираются на инструменты профессиональной пропаганды, а во многих случаях и манипуляции общественным и индивидуальным сознанием, что обостряет риски в профессиональном самоопределении детей и молодежи.

Консультативную и образовательную профориентацию можно рассматривать как две равноценные составляющие в системе поддержки профессионального самоопределения населения в любом регионе, городе, районе. Каждая из них имеет свое место и свои функции. В большинстве регионов России консультативная составляющая функционирует более или менее успешно, решая свои, довольно ограниченные, задачи (хотя бы на уровне служб занятости); вторая же еще находится на этапе становления механизмов устойчивого функционирования и развития. При этом важно, чтобы консультативная профориентация с ее привычными формами и методами работы не подменяла собой образовательную профориентацию.

От того как сложатся взгляды в современной России на профессиональную ориентацию детей и молодежи, во многом зависит будущее российской экономики. Чем шире будут использоваться инструменты образовательной профориентации в различных регионах страны и для разных категорий детей и молодежи, тем лучше будут жизненные шансы

<sup>1</sup> Для решения этой задачи авторским коллективом НИЦ профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАН-ХиГС (В. И. Блинов, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев) подготовлено учебное пособие «Образовательная профориентация», которое на момент написания данной статьи готовится к печати издательством «Лань». Пособие предназначено для всех, кто ведет или собирается вести работу по профессиональной ориентации и сопровождению профессионального самоопределения детей и молодежи в рамках системы образования и в контексте общеобразовательных задач. Оно включает семь глав, охватывающих основные теоретические и прикладные аспекты образовательной профориентации, и снабжено методическим аппаратом — системой проблемных вопросов, проектных и творческих заданий, позволяющих организовать практикоориентированную учебную работу со студентами и слушателями, либо использовать его для самообразования.

растущего человека в стремительно меняющихся, порой турбулентных социально-экономических условиях, тем эффективнее начнет работать вся система образования как «социальный лифт» и базовый инструмент для наращивания человеческого потенциала.

### Список литературы

1. Апостолов О. П. Профессиональная ориентация в России (опыт, проблемы, перспективы). М.: ИП Татаринов М. В., 2011. 184 с.
2. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
3. Белоусов А. Е. Организационно-педагогические условия непрерывности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах общего и среднего профессионального образования: дис. ... к. п. н. М., 2016. 225 с.
4. Блинов В. И., Сергеев И. С. Движение WorldSkills Russia как инструмент профориентации: выгоды и риски // Актуальные проблемы профессионального образования / Сост. С. Н. Чистякова, Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов. М.: Экон-Информ, 2016. С. 239–242.
5. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. М.: Педагогика, 1979. 160 с.
6. Елькина О. Ю. Формирование продуктивного опыта младших школьников в подготовке к выбору профессии: дис. ... к. п. н. Новокузнецк, 1997. 109 с.
7. Касаткина Н. Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования: дис. ... д. п. н. М., 1995. 351 с.
8. Кондратьева О. Г., Сергеев И. С. Региональный атлас перспективных компетенций — новый профориентационный проект Иркутской области // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 98–104. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10313>
9. Методика формирования профессионального самоопределения на различных возрастных этапах: Кн. для учителя / Ред. А. Я. Журкина, С. Н. Чистякова. Кемерово: Кемеровский обл. ин-т усовершенствования учителей, 1996. 149 с.
10. Плотникова Т. А. Педагогические условия преемственности работы по профориентации детей в детском саду и начальной школе: автореф. дис. ... к. п. н. М., 1992. 18 с.
11. Проекты для школьников «Мир будущего»: практическое пособие / Науч. ред. И. С. Сергеев. СПб.: Дворец учащейся молодежи Санкт-Петербурга, 2020. 43 с. <http://eduidea.ru/file/document/9678>
12. Профессиональное самоопределение. Словарь терминов / Ред. С. Н. Чистякова. М.: Академия, 2014. 128 с.
13. Профориентационный нетворкинг: практическое пособие / Науч. ред. И. С. Сергеев. СПб.: Дворец учащейся молодежи Санкт-Петербурга, 2020. 36 с. <http://eduidea.ru/file/document/9644>
14. Пряжников Н. С. Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы. М.: Академия, 2014. 416 с.

15. Резапкина Г. В. Слагаемые эффективной системы профориентационной работы в школе // Школьные технологии. 2013. № 6. С. 18–26.
16. Родичев Н. Ф. Обоснование концепции педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников // Новые ценности образования. 2006. Вып. 1–2. С. 234–251.
17. Родичев, Н. Ф. Поляризация воздействующих и помогающих отношений — тенденция развития профессиональной ориентации // Настоящее и будущее профессиональной ориентации учащейся молодежи: теория и практика: сб. науч. ст. / Ред. С. Н. Чистякова. СПб: ФГНУ ИПО ОВ РАО, 2012. С. 28–31.
18. Сазонов А. Д. Теория и практика профессиональной ориентации школьников: дис. ... д. п. н. Курган, 1978. 370 с.
19. Сергеев И. С. К вопросу об эффективности стратегии профессиональной ориентации «Повышение престижа рабочих профессий» // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. <http://www.science-education.ru/119-14669>
20. Сергеев И. С. Проектирование системы организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикально интегрированного непрерывного образования. М.: Перо, 2017. 226 с.
21. Сергеев И. С., Блинов В. И., Есенина Е. Ю. и др. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи. / Науч. ред. И. С. Сергеев. М.: Перо, 2019. 17 с.
22. Сергеев И. С., Кузнецова И. В., Никодимова Е. А. Профессиональные пробы в вопросах и ответах // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 6. С. 2–9.
23. 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.
24. Чистякова с. Н., Поляков В. А., Волошин с. А., Губин А. В. Профессиональное самоопределение молодежи. Концепция (сообщение) // Педагогика. 1993. № 5. С. 33–37.

## References

- Apostolov, O. P. (2011). *Professional'naiia orientatsiia v Rossii (opyt, problemy, perspektivy)* [Professional orientation in Russia (experience, problems, prospects)]. Tatarinov M. V. (In Russ.)
- Asmolv, A. G., Shekhter, E. D. & Chernorizov, A. M. (2017). Preadaptation to uncertainty as a strategy of developing systems navigation: The ways of evolution. *Voprosy Psichologii*, 4, 3–26. (In Russ.)
- Belousov, A. E. (2016). *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviia nepreryvnosti soprovozhdeniia professional'nogo samoopredeleniia obuchaiushchikhsia na etapakh obshchego i srednego professional'nogo obrazovaniia* [Organizational and pedagogical conditions of continuity of support of professional self-determination of students at the stages of general and secondary vocational education] (Unpublished PhD thesis). Moscow. (In Russ.)
- Blinov, V. I., & Sergeev, I. S. (2016). WorldSkills Russia movement as a career guidance tool: Benefits and risks. In S. N. Chistyakova, E. N. Gevorkyan & N. D.

- Podufalov (Comp.), *Aktual'nye problemy professional'nogo obrazovaniia* (pp. 239–242). (In Russ.)
- Chistiakova, S. N. (Ed.). (2014). *Professional'noe samoopredelenie. Slovar' terminov*. [Professional self-determination. Glossary of terms]. Academia. (In Russ.)
- Chistiakova, S. N., Poliakov, V. A., Voloshin, S. A., & Gubin, A. B. (1993). Professional'noe samoopredelenie molodezhi. Kontseptsiiia (soobshchenie) [Professional self-determination of youth. Concept (report)]. *Pedagogics*, 5, 33–37. (In Russ.)
- Golomshtok, A. E. (1979). *Vybor professii i vospitanie lichnosti shkol'nika* [Choosing a profession and educating a student's personality]. *Pedagogika*. (In Russ.)
- Elkina, O. Yu. (1997). *Formirovanie produktivnogo opyta mladshikh shkol'nikov v podgotovke k vyboru professii* [Formation of productive experience of younger schoolchildren in preparation for choosing a profession] (Unpublished PhD thesis). Novokuznetsk. (In Russ.)
- Kasatkina, N. E. (1995). *Teoriia i praktika formirovaniia professional'nogo samoopredeleniia molodezhi v usloviiakh nepreryvnogo obrazovaniia* [Theory and practice of formation of professional self-determination of youth in the conditions of continuous education] (Unpublished doctoral dissertation). Moscow. (In Russ.)
- Kondrateva, O. G., & Sergeev, I. S. (2019). Regional'nyi atlas perspektivnykh kompetentsii—Novyi proforientatsionnyi proekt Irkutskoi oblasti [Regional atlas of promising competencies—A new career guidance project of the Irkutsk region]. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 98–104. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2019-10313>
- Plotnikova, T. A. (1992). *Pedagogicheskie usloviia preemstvennosti raboty po proforientatsii detei v detskom sadu i nachal'noi shkole* [Pedagogical conditions of continuity of work on vocational guidance of children in kindergarten and primary school] (Unpublished PhD thesis). Moscow. (In Russ.)
- Priazhnikov, N. S. (2014). *Aktiviziruiushchaia profkonsul'tatsiia: Teoriia, metody, programmy* [Activating professional consultation: Theory, methods, programs]. Academia. (In Russ.)
- Rezapkina, G. V. (2013). Slagaemye effektivnoi sistemy proforientatsionnoi raboty v shkole [Components of an effective system of career guidance at school]. *Shkol'nye tekhnologii*, 6, 18–26. (In Russ.)
- Rodichev, N. F. (2006). Obosnovanie kontseptsii pedagogicheskoi podderzhki professional'nogo samoopredeleniia shkol'nikov [Substantiation of the concept of pedagogical support for professional self-determination of schoolchildren]. *Novye tsenosti obrazovaniia*, 1–2, 234–251. (In Russ.)
- Rodichev, N. F. (2012). Poliarizatsiia vozdeistvuiushchikh i pomogaiushchikh otnoshenii—Tendentsiia razvitiia professional'noi orientatsii [Polarization of influencing and helping relationships—A trend in the development of professional orientation]. In Chistiakova S. N. (Ed.), *Nastoiashchee i budushchee professional'noi orientatsii uchasheisia molodezhi: teoriia i praktika* (pp. 28–31). Institute of Adult Education RAE. (In Russ.)
- Sazonov, A. D. (1978). *Teoriia i praktika professional'noi orientatsii shkol'nikov* [Theory and practice of professional orientation of schoolchildren] (Unpublished doctoral dissertation). Kurgan. (In Russ.)
- Sergeev, I. S. (2014). To the question about the effectiveness of the strategy of professional orientation “Raising the prestige of working professions”. *Modern Problems of Science and Education*, 5. (In Russ.) <http://www.science-education.ru/119-14669>

- Sergeev, I. S. (2017). *Proektirovanie sistemy organizatsionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniia professional'nogo samoopredeleniia obuchaiushchikhsia v usloviakh vertikal'no integrirovannogo nepreryvnogo obrazovaniia* [Designing a system of organizational and pedagogical support for professional self-determination of students in conditions of vertically integrated continuing education]. Pero. (In Russ.)
- Sergeev, I. S. (Ed.). (2020a). *Proekty dlia shkol'nikov "Mir budushchego": Prakticheskoe posobie* [Projects for schoolchildren "The World of the future": Practical guide]. Palace of Students of St. Petersburg. (In Russ.) <http://eduidea.ru/file/document/9678>
- Sergeev, I. S. (Ed.). (2020b). *Proforientatsionnyi networking: Prakticheskoe posobie* [Vocational orientation networking: Practical guide]. Palace of Students of St. Petersburg. (In Russ.) <http://eduidea.ru/file/document/9644>
- Sergeev, I. S., Blinov, V. I., Esenina, E. Iu., Lopatina, S. D., Marenin, D. A., Makhotin, D. A., Rodichev, N. F., & Sikorskaia-Dekanova, M. A. (2019). *Kliuchevye tezisy kontseptsii professional'nogo samoopredeleniia v usloviakh postindustrial'noi epokhi* [Key theses of the concept of professional self-determination in the post-industrial era]. Pero. (In Russ.)
- Sergeev, I. S., Kuznetsova, I. V., & Nikodimova, E. A. (2016). Professional'nye proby v voprosakh i otvetakh [Professional tests in questions and answers]. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa*, 6, 2–9. (In Russ.)
- Sergeev, I. S., Makhotin, D. A., Pronkin, V. N., & Rodichev, N. F. (2021). Forecast of the development of the professional orientation system in the conditions of digital transformation. *Pedagogics*, 85(7), 5–19. (In Russ.)
- Zhurkina, A. Ya. & Chistiakova, S. N. (Eds). (1996). *Metodika formirovaniia professional'nogo samoopredeleniia na razlichnykh vozrastnykh etapakh: Kniga dlya uchitelya* [Methods of formation of professional self-determination at various age stages: Teacher's guide]. Institute of Teacher Improvement. (In Russ.)

### Информация об авторе

**Сергеев Игорь Станиславович**, д-р 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, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (FIRO RANEPa), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, sergeev-is@ranepa.ru.

**Conflict of interests:** the author declares no conflict of interest.

Author has read and approved the final manuscript.



## Готовность к профессиональному самоопределению у подростков–участников профессионально ориентированных соревнований

К. Г. Кузнецов<sup>1</sup>✉, О. Л. Кувшинова<sup>1</sup>, А. В. Жилинская<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии»,  
Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup>ОАНО «Первый университетский лицей им. Н. И. Лобачевского»,  
г. Усть-Лабинск, Российская Федерация

✉ kgkuznetsov@yandex.ru

### Аннотация

**Введение.** От обучающихся старших классов общество ждет готовности к профессиональному самоопределению. На основе оценки данной готовности можно выделить разные группы, каждая из которых нуждается в специфической психолого-педагогической поддержке.

**Цель.** Выявить отличия в готовности к профессиональному самоопределению у финалистов профессионально ориентированных соревнований и их сверстников, не участвующих в подобных соревнованиях.

**Методы.** Применен количественный анализ данных компьютерного тестирования обучающихся, проведенного с использованием тестового комплекса «Профготовность» («Как я выбираю профессию»), разработанного коллективом авторов ЦТР «Гуманитарные технологии».

**Результаты.** Выявлено, что уровень психологической готовности к профессиональному самоопределению у старших подростков, являющихся финалистами соревнований WorldSkills и Национальной технологической олимпиады, по многим показателям выше, чем у их сверстников, обучающихся 8–11-х классов, не принимавших участия в данных соревнованиях.

**Научная новизна.** Обнаружено, что у старших подростков–финалистов профессионально ориентированных соревнований по сравнению с их сверстниками, не принимавшими участия в подобных соревнованиях, более высокие показатели по шкалам самооценки и самостоятельности, они больше знают о профессиях и российской системе образования, у них меньше стереотипов и заблуждений о выборе профессии, они сделали больше шагов на пути к профессиональному самоопределению.

**Практическая значимость.** Результаты исследования могут быть применены психологами, классными руководителями, тьюторами, преподавателями дополнительного образования в профориентационной, консультационной и просветительской работе с обучающимися и их родителями.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профориентация, профессиональная ориентация, выбор профессии, психологическая готовность, конкурс профессионального мастерства, WorldSkills, Ворлдскиллс

**Для цитирования:** Кузнецов К. Г., Кувшинова О. Л., Жилинская А. В. Готовность к профессиональному самоопределению у подростков–участников профессионально-ориентированных соревнований // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1. С. 45–60. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.003>

© Кузнецов К. Г., Кувшинова О. Л., Жилинская А. В., 2023

Статья поступила в редакцию 12 декабря 2022 г.; поступила после рецензирования 26 января 2023 г.; принята к публикации 2 февраля 2023 г.

Original article

## Readiness for professional self-determination among teenagers participating in professionally-oriented contests

Kirill G. Kuznetsov<sup>1</sup>✉, Olesya L. Kuvshinova<sup>1</sup>, Alice V. Zhilinskaya<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Center for Testing and Development "Humanitarian Technologies",  
Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup>Lobachevsky First University Lyceum, Ust-Labinsk, Krasnodar Krai, Russian Federation

✉ kgkuznetsov@yandex.ru

### Abstract

**Introduction.** High school students are expected to define themselves in terms of vocational preference. Having estimated their readiness for self-determination, it is possible to allocate different groups, with specific psychological and pedagogical support for each group.

**Aim.** To identify differences in readiness for professional self-determination between finalists of professionally-oriented contests and their peers not participating in analogous events.

**Methods.** Quantitative data analysis on the basis of the test kit "Professional readiness" (or "How I Choose a Profession") developed by the team of researchers of the Center for Testing and Development "Humanitarian Technologies" was applied.

**Results.** The level of psychological readiness for professional self-determination among adolescents-finalists of the WorldSkills contests of professional competence and among the adolescents-finalists of The National Technology Initiative Contest by many indicators is higher compared to their peers, students of 8–11<sup>th</sup> grades of secondary school, who did not participate in these contests.

**Scientific novelty.** The adolescents, finalists of professionally-oriented contests, compared with their peers who did not take part in such competitions have higher scores on self-esteem and independence scales; they know more about professions and the Russian education system; they have fewer stereotypes and misconceptions about choosing a profession; they took more steps towards professional self-determination.

**Practical significance.** The results of the study can be applied by psychologists, class teachers, tutors, teachers of additional education in career guidance, consulting and educational work with schoolchildren and their parents.

**Keywords:** self-determination, psychological readiness, vocational orientation, choice of profession, contest vocational of skills, WorldSkills

**For citation:** Kuznetsov, K. G., Kuvshinova, O. L., & Zhilinskaya, A. V. (2023). Readiness for professional self-determination among teenagers participating in professionally-oriented contests. *Vocational Education and Labour Market*, 11(1), 45–60. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.003>

Received December 12, 2022; revised January 26, 2023; accepted February 2, 2023.



## Введение

Согласно представлениям возрастной психологии, одним из важнейших новообразований переходного возраста является самоопределение<sup>1</sup>: старшекласник пытается понять, кем он хочет стать, какое образование он должен получить. В последние годы значительно активизировался спрос на профориентацию как со стороны школьников и их родителей, так и со стороны образовательных организаций и работодателей<sup>2</sup>. Первые руководствуются необходимостью получить некую точку опоры и повысить уверенность в выбранном направлении действий, вторые — желанием рассказать о своих запросах и найти «своего» человека. При этом ситуация, в которой школьникам предстоит самоопределиваться, далека от стабильности и характеризуется, с одной стороны, высокой степенью неопределенности социума и рынков труда, с другой — отсутствием единой продуманной системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников при наличии большого разнообразия форм профориентации (Блинов и др., 2020).

Рассмотрим, что специалисты вкладывают в понятие профессиональное самоопределение и что понимают под готовностью к нему старшекласника.

Многие сходятся во мнении, что профессиональное самоопределение не одномоментно, происходит на протяжении всей жизни человека и связано с решением новых задач на каждом этапе его развития (Е. А. Климов, С. Н. Чистякова<sup>3</sup> и др.). Е. А. Климов также обратил внимание на различия в понимании результата профессионального самоопределения в зависимости от ракурса: с точки зрения старшекласника, это *«...относительно определенный, положительно эмоционально окрашенный и реалистичный план. Он, как минимум, предусматривает ближайшие шаги на профессиональном пути: выбор формы профессионального обучения, учебного заведения»*; с точки зрения работающего с ним педагога — *«...состояние готовности подрастающего человека к сознательному, самостоятельному обдумыванию (и сейчас, и в дальнейшем) своего профессионального будущего. Это обдумывание должно быть сообразовано с важнейшими общечеловеческими ценностными представлениями и социальными нормами»* (Климов, 2004, с. 57).

Н.С.Пряжников (2006) отмечает, что сущность профессионального самоопределения заключается в поиске и нахождении личностного смысла в трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения.

А.П.Чернявская (2001), разрабатывая программу группового психологического консультирования старших школьников по вопросам

<sup>1</sup> «В конце переходного периода самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя — своих возможностей и стремлений, — но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни» (Л. Ф. Обухова. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 361).

<sup>2</sup> Например, в Центре тестирования и развития «Гуманитарные технологии», который является одним из признанных лидеров на российском рынке в области профориентационной диагностики и карьерного консультирования, количество оказанных услуг с 2013 по 2019 год выросло в два раза.

<sup>3</sup> «Профессиональное самоопределение — это длительный процесс согласования внутриличностных потребностей и социально-профессиональных потребностей общества. Он охватывает весь жизненный и трудовой путь человека» (Чистякова, 2014, с. 47).

профессиональной ориентации, направленную на повышение уровня профессиональной зрелости, способности сделать профессиональный выбор, презентовала диагностическую методику «Профессиональная готовность», включающую пять шкал: 1) *автономность* (ощущение независимости от родителей в делах, мыслях, поступках, ощущение «самодетерминации», осознание идеального образа «Я-концепции» и стремление к нему); 2) *информированность* (интерес к информации о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями); 3) *ориентация во времени/планирование*; 4) *принятие решений* (настойчивость, желание и умение собирать информацию; умение предвосхищать трудности, продумывать их решение; умение оценить потенциальный риск принятого решения и применять информацию для решения трудностей; готовность взять на себя ответственность за принятое решение и др.); 5) *эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии* (к разным профессиям, к необходимости принять решение о выборе профессии).

С. Н. Чистякова с коллегами сформулировала пять критериев готовности к профессиональному самоопределению и показатели к ним для разных возрастов (от дошкольного до юношеского) (2016, с. 14): «1) целевой: наличие целевых установок, значимых для процесса профессионального самоопределения; 2) мотивационный: профессионально-трудова мотивация и ценностные ориентации; 3) информационный: профессиональная (профессионально-образовательная) информированность; 4) опыт профориентационно значимой деятельности (включая наличие профориентационно значимых продуктов); 5) рефлексивный: осознание и самооценка процесса своего профессионального самоопределения и его результатов».

Коллектив исследователей под научным руководством И. С. Сергеева отмечает сосуществование в современной России трех моделей профессионального самоопределения: традиционной, индустриальной и постиндустриальной. Наиболее актуальной авторы считают постиндустриальную модель, в рамках которой предлагается отказаться от идеи «призвания», присущей индустриальной модели и ограничивающей человека одной профессией, и рассматривать профессиональное самоопределение как никогда не прекращающийся процесс, а человека — как потенциально мультипрофессиональное «универсальное существо с высоким адаптивным потенциалом». Авторы подчеркивают, что у школьников необходимо формировать комплекс компетенций профессионального самоопределения, обеспечивающих самонавигацию в профориентационно значимой среде и дальнейшее профессионально-карьерное продвижение. «Основу обозначенного комплекса компетенций составляет осмысленный опыт многообразных форм активности человека в среде самоопределения. Соответственно, главные задачи персонализированного сопровождения — во-первых, формирование устойчивой мотивации человека к «испытанию себя», своих возможностей и их границ в среде самоопределения, в том числе в ситуациях риска; во-вторых, создание условий для осмысления полученного опыта» (Ключевые тезисы, 2019, с. 11). Также исследователи перечисляют профориентационно

значимые компетенции, формирование которых важно для достижения школьником готовности к профессиональному самоопределению. Старшеклассник должен уметь самостоятельно выполнять следующие действия (Блинов и др., 2020):

- «ориентироваться в пространстве профессиональной информации и осуществлять карьерную самонавигацию, при необходимости запрашивая помощь специалистов;
- целенаправленно приобретать и осмысливать профориентационно значимый опыт, активно осваивать ресурсы территориальной среды профессионального самоопределения, оценивать степень успешности прохождения профессиональных проб и иных профориентационных практик;
- конструировать собственный профессионально-образовательный маршрут и адаптировать его с учетом имеющихся компетенций и возможностей среды;
- совершать обоснованный выбор на основе перебора альтернатив;
- принимать решение и воплощать его в жизнь, преодолевая возможные трудности;
- продвигаться в собственном профессиональном развитии».

Некоторые исследователи среди важных составляющих профессионального самоопределения называют готовность гибко реагировать на изменяющиеся требования профессиональной деятельности (*career adaptability*) (Чеснокова и др., 2019).

Ю. В. Громыко и др. считают, что при работе с профессиональным самоопределением подростков в первую очередь важно выявлять уровень субъектности выбора — меру самостоятельности и осознанности выбора профессии. Авторы разработали анкету для подростков, состоящую из восьми вопросов, позволяющих педагогу в экспресс-режиме определить уровень субъектности профессионального выбора у подростка. Вопросы касаются того, на каком этапе выбора профессии подросток находится, как участвуют родители в выборе профессии, совершает ли подросток уже сейчас какие-либо действия в области своего профессионального интереса, ищет ли подросток информацию о профессии, и если да, то в каких источниках, какие он ставит перед собой задачи, которые ему нужно решить на пути выбора и получения профессии/будущей занятости, каковы основания выбора профессии (Организация рефлексии, 2020).

Теоретико-методологические подходы подкрепляются данными эмпирических исследований готовности к профессиональному самоопределению. Так, исследование, проведенное среди 125 учащихся 11-х классов г. Сургута, показало, что примерно половина его участников (48 %) еще не совершили выбор профессии (Гузич, Хохлова, 2016). И. С. Арон, проводившая исследование среди разных групп подростков — учеников специальной школы для детей с девиантным поведением, воспитанников интерната для детей-сирот, учеников многопрофильного лицея для одаренных детей и учеников общеобразовательной школы, — выявила, что готовность к профессиональному самоопределению в каждой из групп обладает специфической дефицитностью (Арон, 2017). Например,

у подростков-сирот психологическая готовность к профессиональному самоопределению ниже, чем у детей, воспитывающихся в семьях (Арон, 2018), а личная профессиональная перспектива у старшеклассников со склонностью к девиантному поведению менее конкретна, чем у «благополучных» сверстников (Бусарова, Евсина, 2022), они менее самостоятельны в вопросах профессионального самоопределения (Смоленкова, Шпагина, 2022).

Профессиональное самоопределение опирается на образ себя в будущем, поэтому важно отметить, что отношение человека к себе и к собственному будущему может испытывать значительное влияние предшествующего опыта, в том числе травмирующего (Боголюбова, 2006; Кузнецова, 2007; Слабинский и др., 2018). Выясняя, на что должна быть направлена работа по формированию у подростков психологической готовности к профессиональному самоопределению, исследователи установили, что готовность к выбору профессии прямо коррелирует с самооценкой, социальной адаптацией, автономностью, самостоятельностью, целеустремленностью и выраженностью волевых качеств в целом (Холостова, Гилемханова, 2019). К подобным выводам пришла Л. А. Головей с соавторами, отметив наличие связи между подходами подростка к решению задач профессионального самоопределения и его эмоционально-личностными качествами, психологическими установками и убеждениями: удовлетворенностью жизнью, чувством осмысленности жизни, наличием жизненных целей, принятием себя, позитивной оценкой своих способностей и возможностей, ориентацией в окружающем мире, открытостью новому опыту (Головей и др., 2019).

При том, что в каждом из рассмотренных исследований готовность к профессиональному самоопределению понимается по-своему (одни делают акцент на ценностях, лежащих в основе выбора профессии, другие — на компетенциях, необходимых для совершения выбора, третьи — на мере субъектности выбора, четвертые — на степени определенности и продуманности образа будущего и т. д.), во всех работах подчеркивается актуальность задачи исследования и формирования готовности старших подростков к профессиональному самоопределению.

Сегодня в России получают широкое распространение профориентационные программы, поддерживаемые государством, где центральное место занимают конкурсы профессионального мастерства, близкие, по сути, к практической (деятельной) профориентации добровольного характера, но проходящие в условиях конкуренции. В то же время связь между участием подростков в таких программах и уровнем их готовности к профессиональному самоопределению изучена недостаточно. Цель настоящего исследования — отчасти восполнить данный пробел. Гипотеза описанного ниже исследования заключалась в том, что готовность к профессиональному самоопределению будет выше у обучающихся, участвующих в профессионально ориентированных конкурсах, инженерных соревнованиях и олимпиадах. Основой гипотезы служит положение о деятельностном подходе в психологии: «неразрывная связь знаний и действий находит отражение в том, что знание порождается в действии,

являясь его результатом, и выступает ориентировочной основой осуществления действия в новой проблемной ситуации» (Асмолов и др., 2011, с. 106).

## Методы исследования

В рамках исследования было проведено сравнение уровня готовности к профессиональному самоопределению подростков, участвовавших в конкурсах профессионального мастерства в рамках WorldSkills или Национальной технологической олимпиады<sup>1</sup> (Олимпиады), с уровнем готовности подростков, не принимавших участия в этих конкурсах<sup>2</sup>. Обе группы участников исследования прошли компьютерное тестирование по методике «Как я выбираю профессию»<sup>3</sup>. Данный тестовый комплекс выявляет внутреннюю готовность (насколько респондент психологически уверен в себе и готов принимать самостоятельные решения), внешнюю готовность (общую осведомленность о мире профессий и системе образования) и факторы принятия решения (что именно оказывает влияние на принятие решения о выборе профессии: подвержен ли человек влиянию различных стереотипов и заблуждений, мифов о выборе профессии, готов ли учесть мнение окружающих, какие реальные шаги на пути к выбору профессии уже сделаны). Дополнительно оцениваются представления о высшем и среднем профессиональном образовании.

### *Оцениваемые факторы (шкалы)*

1. «Как я себя оцениваю» (Самооценка) — уверенность в своих силах, уверенность в том, что обладает необходимой информацией для выбора профессии, направленность на самореализацию.

2. «Самостоятелен ли мой выбор» (Самостоятельность) — ответственность, самостоятельность, внутренний локус контроля; понимание того, что только сам школьник может сделать выбор и будет нести ответственность за этот выбор, каким бы он не был.

3. «Что я знаю о профессиях» (Профессии) и «Что я знаю об образовании» (Образование) — реальные знания о профессиях и системе российского образования (вопросы ограничены по времени).

4. «На что я опираюсь» (Опора) — оценка отсутствия стереотипов и заблуждений, которые могут привести к ошибкам при выборе профессии (например, что главный и единственный критерий при выборе профессии — уровень заработка или престиж профессии).

5. «К чему я прислушиваюсь» (Советы) — готовность выслушивать других, обсуждать с ними выбор, советоваться, собирать информацию из разных источников, но при этом не ждать, что выбор сделают за тебя.

<sup>1</sup> Бывшая Олимпиада Кружкового движения, подробнее см. здесь: <http://nti-contest.ru>

<sup>2</sup> Авторы благодарят Союз «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» и лично А. И. Федосеева за помощь в сборе данных и консультационную поддержку.

<sup>3</sup> Тестовый комплекс «Профготовность» (или «Как я выбираю профессию»), с помощью которого производится оценка готовности выстраивать свою учебно-профессиональную траекторию, был разработан в Центре тестирования и развития «Гуманитарные технологии» с опорой на методические разработки Е. А. Климова, Н. С. Пряжниковой, А. П. Чернявской. Психометрические характеристики методики рассмотрены в отдельной статье (Кузнецов и др., 2022). Существенным дополнением и фактическим отличием от других инструментов измерения является то, что методика основана не только на самооценке обучающегося, но и содержит шкалы, оценивающие его знания о содержании профессий.

6. «Какие шаги я делаю» (Шаги) — какой путь проделан школьником, какие конкретные шаги сделаны и насколько далеко удалось продвигаться.

7. «Какое образование мне нравится» (ВО или СПО) — оценка ценностей и представлений школьника об «идеальном» варианте образования.

В рамках исследования было проведено сравнение результатов по шкалам теста у участников, отнесенных к трем группам: прошедшие массовое тестирование в рамках проекта «Билет в будущее»<sup>1</sup> (группа 1, 2019 год, 8–11-е классы); принявшие участие в чемпионате национального уровня по стандартам WorldSkills (группа 2, Казань, 2019 год, 8–9-е классы); участники Олимпиады (группа 3, 2019 год, 8–11-е классы). Сравнение проводилось отдельно среди учащихся 8–9-х классов и 10–11-х классов (Табл. 1, 2).

Таблица 1/Table 1

Численность выборки по группам  
Sample size by groups

Группа	8–9 классы	10–11 классы
Группа 1	13028 // 270 / 248	11789 // 239 / 222
Группа 2	224	0
Группа 3	103	233

**Примечание.** Объем выборки в группе 1 указан по принципу «общий объем выборки»/«объем первой подвыборки»/«объем второй подвыборки». Подвыборки были сформированы случайным образом с помощью функций RV.Bernoulli в пакете SPSS. Так как общий объем выборки группы 1 несопоставим с другими группами, то были выделены подвыборки 1 и 2 в рамках группы 1. Выделялись они случайным образом, но при этом соответствовали следующим требованиям: подвыборка 1 должна соответствовать примерно по двум другим группам; подвыборка 2 должна соответствовать не только по объему, но и пропорции девушек и юношей, так как предварительное исследование показало существенные различия в ответах юношей и девушек. Выделенные случайным образом подвыборки практически не пересекаются по составу участников, поэтому они могут рассматриваться как независимые группы (процент пересечения участников в обеих возрастных группах не превышает 3 %).

Таблица 2/Table 2

Распределение участников по полу и классам  
Distribution of participants by gender and class

Группа и подвыборка	8–9 классы		10–11 классы		
	пол	классы	пол	классы	
1	Общая	55,5 % (ж)	46,6 % (8)	59,8 % (ж)	63,8 % (10)
		44,5 % (м)	53,4 % (9)	40,2 % (м)	36,2 % (11)
	Подвыборка 1	59 % (ж)	52,1 % (8)	64,4 % (ж)	59 % (10)
	Подвыборка 2	41 % (м)	47,9 % (9)	35,6 % (м)	41 % (11)
2	Общая	49,2 % (ж)	44,4 % (8)	42,8 % (ж)	65,8 % (10)
		50,8 % (м)	55,6 % (9)	57,2 % (м)	33,8 % (11)
3	Общая	49,6 % (ж)	–	–	–
		50,4 % (м)	–	–	–
3	Общая	43,7 % (ж)	–	43,8 % (ж)	–
		56,3 % (м)	–	56,2 % (м)	–

<sup>1</sup> О Всероссийском проекте «Билет в будущее» см. здесь: <https://bvbinfo.ru>

Статистический анализ проводился в пакете SPSS 21. Сравнение трех групп 8–9-х классов проводилось с помощью метода ANOVA. Для оценки значимости различий были использованы критерии Шеффе и Геймс-Хоуэлл (сразу для трех групп попарно). Сравнение двух групп 10–11-х классов проводилось с помощью t-критерия Стьюдента.

### Результаты и обсуждение

Анализ данных показал, что подростки группы 1 показывают более низкие результаты практически по всем шкалам теста (исключение составляет только шкала «К чему я прислушиваюсь» — рис. 1).

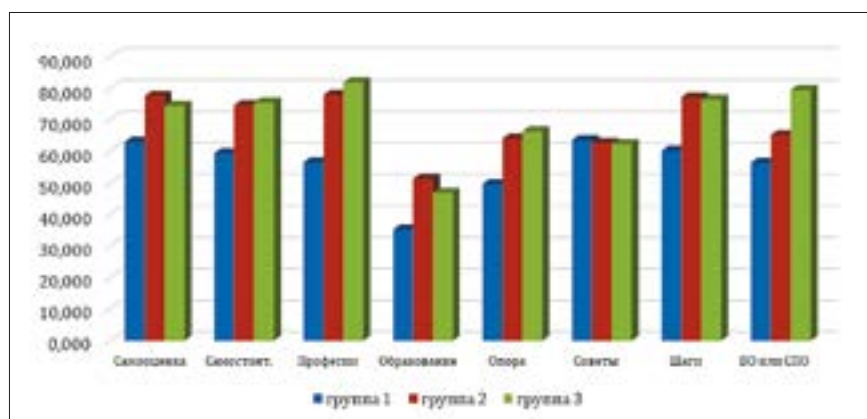


Рис. 1. Средние значения по тесту «Как я выбираю профессию» (участников конкурса WorldSkills и Олимпиады), 8–9-е кл.

Fig. 1. Mean values of the test “How I Choose a Profession” (participants of the WorldSkills competition and the Olympiad), 8–9<sup>th</sup> grades

Сравнение групп 2 и 3 с подвыборками 1 и 2 группы 1 полностью подтвердило полученные ранее результаты (табл. 3 и 4).

Таблица 3/Table 3

Средние значения по шкалам теста в разных группах (8–9-е кл.)  
 Mean values of the test scales in different groups (8–9<sup>th</sup> grades)

Фактор	Группа 1			Группа 2	Группа 3
	Общая	Подвыборка 1	Подвыборка 2	Общая	Общая
Как я себя оцениваю	63,1	63,2	62,0	77,6	74,5
Самостоятелен ли мой выбор	59,4	58,6	58,9	74,7	75,5
Что я знаю о профессиях	56,6	57,9	56,8	77,9	81,9
Что я знаю об образовании	35,3	34,6	35,8	51,3	46,8
На что я опираюсь	49,7	50,3	48,9	64,1	66,4
К чему я прислушиваюсь	63,6	65,1	62,4	62,6	62,4
Какие шаги я делаю	60,2	59,9	58,7	77,2	76,5
Какое образование мне нравится	56,5	55,6	55,5	65,2	79,6

Таблица 4/ Table 4

Значения F-критерия и уровень значимости различий в 8–9-х кл.  
 (для подвыборки 2 гр. 11)  
 F-criterion values and significance level of differences in 8–9<sup>th</sup> grades  
 (for subsample 2 group 1)

Фактор	F-критерий	Значимость различий для критерия F	Значимость различий между группами (Шеффе)		
			1 и 2	1 и 3	2 и 3
Как я себя оцениваю	44,6	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,363
Самостоятелен ли мой выбор	42,5	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,948
Что я знаю о профессиях	112,6	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,149
Что я знаю об образовании	50,1	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,084
На что я опираюсь	40,8	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,659
К чему я прислушиваюсь	0,007	0,993	0,996	0,999	0,995
Какие шаги я делаю	49,4	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,966
Какое образование мне нравится	54,1	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Анализ данных по 10–11-м классам также показал, что участники из группы 1 демонстрируют более низкие результаты практически по всем шкалам теста (исключение составляет только шкала «К чему я прислушиваюсь» — рис. 2).

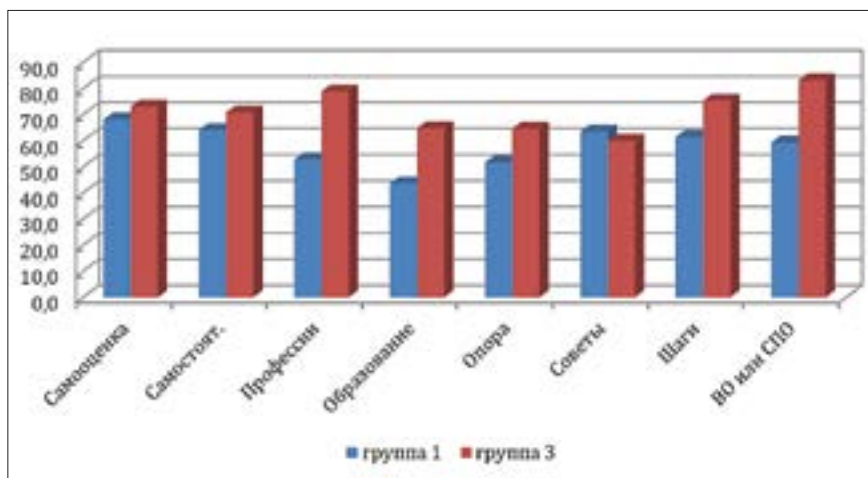


Рис. 2. Средние значения по тесту «Как я выбираю профессию» у гр. 1 и участников заключительного очного этапа Олимпиады 10–11-х кл.  
 Fig. 2. Mean values of the test “How I Choose a Profession” in group 1 and participants of the final full-time stage of the Olympiad in 10–11<sup>th</sup> grades

Сравнение результатов групп 2 и 3 с результатами подвыборок 1 и 2 группы 1 практически полностью подтвердило полученные ранее результаты (табл. 5 и 6).

<sup>1</sup> В остальных случаях результаты аналогичные, но этот случай более сбалансирован по объему выборки и соотношению по полу.



Таблица 5/Table 5

Средние значения по шкалам теста в разных группах, 10–11-х кл.  
 Mean values of the test scales in different groups, 10–11<sup>th</sup> grades

Фактор	Группа 1			Группа 3
	Общая	Подвыбор-ка 1	Подвыборка 2	Общая
Как я себя оцениваю	68,1	68,3	68,2	73,1
Самостоятелен ли мой выбор	64,0	62,2	64,2	70,8
Что я знаю о профессиях	52,8	51,7	52,3	78,9
Что я знаю об образовании	43,5	44,7	41,1	64,7
На что я опираюсь	51,7	50,6	49,1	64,6
К чему я прислушиваюсь	63,5	62,8	61,9	59,9
Какие шаги я делаю	61,5	62,3	63,2	75,2
Какое образование мне нравится	59,3	59,0	58,9	83,0

Таблица 6/Table 6

Значения t-критерия и уровень значимости различий у 10–11-х кл.  
 (для подвыборки 2 гр. 11)  
 Values of t-test and significance level of differences in 10–11<sup>th</sup> grades  
 (for subsample 2 group 1)

Фактор	t-критерий	Значимость различий для критерия t
Как я себя оцениваю	-2,66	0,008
Самостоятелен ли мой выбор	-3,6	< 0,001
Что я знаю о профессиях	-17,3	< 0,001
Что я знаю об образовании	-13,3	< 0,001
На что я опираюсь	-7,7	< 0,001
К чему я прислушиваюсь	0,9	0,364
Какие шаги я делаю	-5,6	< 0,001
Какое образование мне нравится	-16,3	< 0,001

Исследование выявило, что подростки из 2-й и 3-й групп (участники конкурса WorldSkills и заключительного очного этапа Олимпиады) демонстрируют очень похожие результаты. Косвенно это может указывать на валидность методики, выявляющей у представителей 2-й и 3-й группы большую готовность к профессиональному самоопределению.

Кроме того, проведенное исследование дает основание утверждать об эффективности деятельностных форматов профориентационной работы (возможность реализовать профессиональный замысел, поставить цель, добиться результата), способствующих готовности к профессиональному самоопределению при возможности свободного выбора вида деятельности.

Следует допустить, что в некоторой степени на результаты повлияло то, что тестирование участников 2-й и 3-й группы проводилось в ситуации соревнования. Остается открытым вопрос, почему не было

<sup>1</sup> В остальных случаях результаты аналогичные, но этот случай более сбалансирован по объему выборки и соотношению по полу.

выявлено различий по шкале «К чему я прислушиваюсь». Можно предположить, что указанные виды практической профориентационной работы направлены на развитие внутренней и внешней готовности, повышение веры в свои возможности, активизацию школьника как субъекта профессионального самоопределения, повышение уровня его осведомленности, но не связаны с развитием навыка и умения прислушиваться к мнению других людей, готовности услышать иную позицию.

### Заключение

Исследование подтвердило исходную гипотезу, согласно которой участники финала Олимпиады и участники заключительного этапа соревнований WorldSkills имели более высокую готовность к профессиональному самоопределению практически по всем шкалам. Организаторам профессионально ориентированных соревнований стоит обращать внимание на исследуемые элементы готовности к профессиональному самоопределению как на категории, по которым участники таких соревнований отличаются от обучающихся, не участвующих в подобных мероприятиях. И если получит подтверждение гипотеза, что подобные мероприятия способствуют развитию готовности к профессиональному самоопределению, то данный жанр профориентационной работы получает дополнительную значимость.

Требует дальнейшего исследования вопрос, чем обусловлено отличие готовности к профессиональному самоопределению у участников 2-й и 3-й групп и участников контрольной группы. Является ли это отличие результатом участия в профессионально ориентированных конкурсах или подростки выбрали участие в данных программах, уже имея высокий уровень готовности к профессиональному самоопределению? Для ответа на вопрос, какое влияние оказывает участие в профессионально ориентированных конкурсах, важно провести исследование, включающее замеры до и после участия в подобных конкурсах. Необходимо установить, какие факторы лежат в основе различий: личностные качества, особенности самосознания, исходный уровень эрудиции и компетенций, наличие определенной области интересов, наличие поддерживающего социального окружения — например, наличие наставника в вопросах профессионального самоопределения (родители, учитель, тьютор, преподаватель дополнительного образования и т. д.), качество школьного образования и др. Продолжением данного исследования также может служить отслеживание динамики готовности к профессиональному самоопределению обучающихся в течение времени.

### Список литературы

1. Арон И. С. Субъектность профессионального самоопределения подростков с особыми социальными ситуациями развития // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 64–72. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130407>
2. Арон И. С. Готовность к профессиональному самоопределению подростков-сирот в контексте их социальной ситуации развития //

Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 1. С. 8–19.  
<https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100102>

3. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. № 1. С. 104–110. <https://npsyj.ru/articles/article/3554/>

4. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения и его возможные модели в условиях неопределенности социума и рынков труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 3 (42). С. 72–85. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10310>

5. Боголюбова О. Н. Субъективная картина будущего и дезадаптация у людей, переживших насилие в детстве: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 221 с.

6. Бусарова О. Р., Евсина Е. О. Особенности личной профессиональной перспективы старших подростков и юношей со склонностью к девиантному поведению // Психология и право. 2022. Т. 12. № 1. С. 147–159. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2022120112>

7. Головей Л. А., Данилова М. В., Груздева И. А. Психоэмоциональное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 63–73. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240606>

8. Гузич М. Э., Хохлова Н. И. О готовности юношества северного региона России к профессиональному выбору // Психолого-педагогические исследования. 2016. Т. 8. № 1. С. 86–95. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080108>

9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.

10. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / Сергеев И. С., Блинов В. И., Есенина Е. Ю. [и др.]. М.: Перо, 2019. 20 с.

11. Кузнецова О. В. Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. № 3. С. 5–15.

12. Кузнецов К. Г., Кувшинова О. Л. Методика оценки готовности школьников к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1 (48). С. 88–111. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.006>

13. Организация рефлексии, формирование целей и повышение уровня осознанности в ситуации профессионального выбора подростка: методические рекомендации / Под науч. ред. Ю. В. Громыко, О. И. Глазуновой. М.: Ин-т им. Е. Л. Шифферса. 2020. 133 с.

14. Пряжников Н. С. Профориентация. М.: Академия, 2006. 496 с.

15. Слабинский В. Ю., Воищева Н. М., Чехлатый Е. И., Подсадный С. А. Профессиональное выгорание и восприятие времени при посттравматическом стрессовом расстройстве // Экология человека. 2018. Т. 25. № 2. С. 45–50. <https://doi.org/10.33396/1728-0869-2018-2-45-50>

16. Смоленкова В. А., Шпагина Е. М. Особенности профессионального самоопределения несовершеннолетних с устойчивым противоправным поведением // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19. № 1. С. 109–118. <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190110>
17. Холостова Н. Б., Гилемханова Э. Н. Психологические факторы готовности к профессиональному самоопределению подростков // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1 (132). С. 188–192.
18. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Владос-Пресс, 2001. 96 с.
19. Чеснокова О. Б., Чурбанова С. М., Молчанов С. В. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социокогнитивные и креативные факторы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 109–118. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150411>
20. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение личности: механизмы и образовательные ресурсы // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 45–50. [http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014\\_3\\_045-050.pdf](http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014_3_045-050.pdf)
21. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 8. С. 10–16.

## References

- Aron, I. S. (2017). Agency in professional self-determination in adolescents with special social situations of development. *Cultural-Historical Psychology*, 13(4), 64–72. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2017130407>
- Aron, I. S. (2018). Readiness for professional self-determination of orphaned adolescents in the context of their social situation of development. *Psychological-Educational Studies*, 10(1), 8–19. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100102>
- Asmolov, A. G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya, I. A., Karabanova, O. A., Molchanov, S. V., & Salmina, N. G. (2011). Program of development of universal educational actions in high school. *National Psychological Journal*, 1, 104–110. (In Russ.) <https://npsyj.ru/articles/article/3554/>
- Blinov, V. I., Esenina, E. Y., Rodichev, N. F., & Sergeev, I. S. (2020). Pedagogical support of professional self-determination and its possible models in the conditions of uncertainty of society and labor markets. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 72–85. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10310>
- Bogoliubova, O. N. (2006). *Sub'ektivnaia kartina budushchego i dezadaptatsiia u liudei, perezhivshikh nasilie v detstve* [Survivors' of violence in childhood maladaptation and subjective picture of the future] (Unpublished PhD thesis). Saint Petersburg. (In Russ.)
- Busarova, O. R., & Evsina, E. O. (2022). Specifics of personal vocational outlook of senior adolescents and youth with sociopathy. *Psychology and Law*, 12(1), 147–159. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2022120112>
- Cherniavskaia A. P. (2001). *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie po professional'noi orientatsii* [Psychological consulting for career guidance]. Vlados-Press.
- Chesnokova, O. B., Churbanova, S. M., & Molchanov, S. V. (2019). Professional self-determination in young age as a structural component of future profes-

- sionalism: socio-cognitive and creative factors. *Cultural-Historical Psychology*, 15(4), 109–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2019150411>
- Chistiakova S. N., Rodichev N. F., & Sergeev, I. S. (2016). Kriterii i pokazateli gotovnosti obuchaiushchikhsia k professional'nomu samoopredeleniiu [Criteria and indicators of students' readiness for professional self-determination]. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa*, 8, 10–16. (In Russ.)
- Chistiakova S. N. (2014). Professional'noe samoopredelenie lichnosti: Mekhanizmy i obrazovatel'nye resursy [A professional self-determination of a person: Mechanisms and resources]. *Man and Education*, 3, 45–50. (In Russ.). [http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014\\_3\\_045-050.pdf](http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014_3_045-050.pdf)
- Golovey, L. A., Danilova, M. V., & Gruzdeva, I. A. (2019). Psycho-emotional well-being of high school students in relation to their readiness for professional self-determination. *Psychological Science and Education*, 24(6), 63–73. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2019240606>
- Gromyko, Iu. V., & Glazunova, O. I. (Eds.). (2020). *Organizatsiia refleksii, formirovanie tselei i povyshenie urovnia osoznannosti v situatsii professional'nogo vybora podrostka: Metodicheskie rekomendatsii* [Organization of reflection, formation of goals and increasing the level of awareness in a situation of a professional choice of adolescent: Guidelines]. Shiffers Institute. (In Russ.)
- Guzich, M. E., & Khokhlova, N. I. (2016). The readiness of young people of the Russian northern region to the profession choice. *Psychological and Pedagogical Research*, 8(1), 86–95. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080108>
- Holostova, N. B., & Gilemhanova, Je. N. (2019). Psychological factors of adolescents' readiness for professional self-determination. *Kazan Pedagogical Journal*, 1, 188–192. (In Russ.)
- Klimov, E. A. (2004). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniia* [Psychology of professional self-determination]. Academia. (In Russ.)
- Kuznetsova, O. V. (2007). Time perspective in personal and professional self-determination in adolescents. *Psychological Science and Education*, 12(3), 5–15. (In Russ.)
- Kuznetsov, K. G., & Kuvshinova, O. L. (2022). A methodology of readiness assessment for professional self-determination of school students. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 88–111. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.006>
- Pryazhnikov, N. S. (2006). *Proforientatsiia* [Career guidance]. Academia. (In Russ.)
- Sergeev, I. S., Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., Lopatina, S. D., Marenin, D. A., Makhotin, D. A., Rodichev, N. F., & Sikorskaya-Dekanova, M. A. (2019). *Kliuchevye tezisy kontseptsii professional'nogo samoopredeleniia v usloviakh postindustrial'noi epokhi* [The key points of the conception of professional self-determination in the post-industrial era]. Pero. (In Russ.)
- Slabinsky, V. Iu., Voishcheva, N. M., Chekhatyi, E. I., & Podsadnyi, S. A. (2018). Professional burnout and time perception in posttraumatic stress disorder. *Human Ecology*, 25(2), 45–50. <https://doi.org/10.33396/1728-0869-2018-2-45-50>
- Smolenkova, V. A., & Shpagina, E. M. (2022). Features of professional self-determination of minors with persistent illegal behavior. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 19(1), 109–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190110>

## Информация об авторах

**Кузнецов Кирилл Геннадьевич**, канд. психол. наук, исполнительный директор Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии», ведущий аналитик лаборатории современных форм и методов профориентации РАО, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7539-5885>, kgkuznetsov@yandex.ru

**Кувшинова Олеся Леонидовна**, канд. психол. наук, ведущий специалист научно-методического отдела Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии», ORCID: <https://orsid.org/0000-0002-2637-2019>, kerik01@gmail.com

**Жилинская Алиса Викторовна**, канд. психол. наук, старший тьютор ОАНО «Первый университетский лицей им. Н. И. Лобачевского», ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8309-6428>, alisez@yandex.ru

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

## Information about the authors

**Kirill G. Kuznetsov**, Cand. Sci. (Psychology), Executive Director of the Center for Testing and Development “Humanitarian Technologies”, Leading Analyst of the Laboratory of Modern Forms and Methods of Vocational Guidance of RAE, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7539-5885>, kgkuznetsov@yandex.ru

**Olesya L. Kuvshinova**, Cand. Sci. (Psychology), Leading Specialist of the Scientific and Methodological Department of the Center for Testing and Development «Humanitarian Technologies», ORCID: <https://orsid.org/0000-0002-2637-2019>, kerik01@gmail.com

**Alice V. Zhilinskaya**, Cand. Sci. (Psychology), Senior Tutor of Lobachevsky First University Lyceum, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8309-6428>, alisez@yandex.ru

**Conflict of interests:** the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.



## Формирование коммуникативной компетенции студентов-документоведов с помощью методов корпусных исследований

И. Г. Гончаренко ✉

Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация  
✉ [ilya.goncharenko@rsvpu.ru](mailto:ilya.goncharenko@rsvpu.ru)

### Аннотация

**Введение.** Использование педагогических технологий, предполагающих обучение через исследование, получает все более широкое распространение в практике подготовки специалистов для системы среднего профессионального образования (СПО). В работе показана возможность применения одной из таких технологий, связанных с использованием корпусных исследований для формирования профессионально значимых компетенций.

**Цель.** Представить описание и продемонстрировать преимущества технологии использования корпусных данных в профессиональной подготовке студентов-документоведов.

**Методы.** При проведении исследования был выполнен анализ нормативно-правовой документации, а также учебно-методической литературы. В качестве средств обучения были использованы инструменты корпусной лингвистики, а именно: дистрибутивный анализ при характеристике сочетаемостных возможностей слов, количественный анализ при определении частотности слов и словосочетаний в целом и в конкретном типе текстов в частности. Кроме того, был произведен контент-анализ выполненных студентами исследовательских работ.

**Результаты.** Приведены доказательства эффективности использования технологии корпусных исследований при формировании у студентов не только языковых, но и исследовательских компетенций, что позволяет расширить диапазон формируемых у студентов умений и знаний, стимулировать внутридеятельностную мотивацию учения.

**Научная новизна.** В работе впервые описывается технология применения методов корпусной лингвистики в практике преподавания документной лингвистики и, шире, в практике формирования коммуникативной компетенции у студентов-документоведов — будущих преподавателей системы СПО.

**Практическая значимость.** Результаты работы внедрены в практику подготовки документоведов — преподавателей системы СПО, изложенные в работе идеи и практические рекомендации могут быть использованы при проведении занятий по документной лингвистике.

**Ключевые слова:** коммуникативные компетенции, профессиональная коммуникация, профессионально-педагогическое образование, исследовательские компетенции, документная лингвистика, корпусная лингвистика, преподаватель СПО

**Для цитирования:** Гончаренко И. Г. Формирование коммуникативной компетенции студентов-документоведов с помощью методов корпусных исследований // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1. С. 61–76.  
<https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.005>

© И. Г. Гончаренко, 2023

Статья поступила в редакцию 31 января 2023 г; поступила после рецензирования 21 февраля 2023 г; принята к публикации 24 февраля 2023 г.

Original article

## Applying corpus-based learning to develop communicative competence among documentary linguistics students

Ilia G. Goncharenko ✉

Russian State Vocational Pedagogical University,  
Yekaterinburg, Russian Federation  
✉ ilya.goncharenko@rsvpu.ru

### Abstract

**Introduction.** At present, research-based learning is one of the most popular contemporary training methods for secondary vocational education teachers. The paper shows the possibility of using one of these technologies, namely corpus-based learning, for the formation of professionally significant competencies.

**Aim.** To describe the technology of using corpus data to train documentary linguistics students.

**Methods.** The analysis of regulatory and legal documentation, as well as educational and methodological literature was carried out. The tools of corpus linguistics were used as teaching tools, namely: distributive analysis for characterizing the combinability of words, quantitative analysis for determining the frequency of words and phrases in general and in a particular type of texts. In addition, a content analysis of students' research works was carried out.

**Results.** The article provides evidence of the effectiveness of corpus-based learning for the formation of students' research and language competencies. This technology also allows one to expand the repertoire of students' skills and knowledge, and stimulate intra-activity motivation of learning.

**Scientific novelty.** The article is the first one to describe the technology of applying methods of corpus linguistics to teaching documentary linguistics, and even to form communicative competence among documentary linguistics students — future teachers of the secondary vocational education system.

**Practical significance.** The results of the study can be used to train vocational education teachers and to teach documentary linguistics.

**Keywords:** communicative competence, research competence, research based learning, VET-teacher, vocational pedagogical education, document manager, corpus linguistics, documentary linguistics

**For citation:** Goncharenko, I. G. (2023). Applying corpus-based learning to develop communicative competence among documentary linguistics students. *Vocational Education and Labour Market*, 11(1), 61–76. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.005>

Received January 31, 2023; revised February 21, 2023; accepted February 24, 2023.



## Введение

Стремительное развитие информационных технологий, проникновение их в большинство сфер профессиональной деятельности и в то же время консервативность некоторых из них, проявляющая себя в высокой степени регламентированности, требуют выработки новых норм профессионального взаимодействия внутри этих сфер, новых подходов к разработке регулирующей их нормативно-правовой документации.

Одной из таких консервативных сфер является документоведение, не уступает ему в этом и образование. Когда же речь заходит об образовании, связанном с подготовкой документоведов, то острота противоречий, возникающих между консервативностью содержания данной предметной области и приходящими в нее новыми информационными технологиями, кратно возрастает.

Особую роль в подготовке документоведов играет цикл дисциплин, связанных с изучением коммуникации и ориентированных, согласно ФГОС высшего образования, на формирование универсальной компетенции, позволяющей «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)»<sup>1</sup>.

Согласно профессиональному стандарту «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией»<sup>2</sup>, все указанные в нем обобщенные трудовые функции, которым соответствуют определенные трудовые действия, необходимые умения и знания, в том или ином виде подразумевают наличие коммуникативной компетенции у специалиста. Это требование логично и обосновано тем, что делопроизводство, документооборот, нормотворчество, как правило, осуществляются на государственном языке, на всей территории Российской Федерации таким является русский язык (РЯ).

Знания и умения, которыми должен обладать выпускник-документовед, можно разделить на несколько групп: знания и умения в области психологии общения; знания и умения, связанные с этикетным поведением; знания и умения в сфере современных информационных технологий; знания и умения в сфере устной и письменной коммуникации. Перечисленные в профстандарте коммуникативные знания и умения должны систематически формироваться на протяжении всего периода обучения совокупностью речеведческих дисциплин, таких как РЯ и деловая коммуникация, речевая коммуникация, риторика, редактирование, документная лингвистика, культура научной речи и др. Отметим, что на практике далеко не всегда составители учебных планов учитывают заданную профессиональным стандартом траекторию

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям): Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22.02.2018 № 124. <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-04-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-124/>

<sup>2</sup> Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией»: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 15.06.2020 №333н. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007160002>

формирования коммуникативной компетенции (Анохина и др., 2019), при том, что необходимость ее формирования в профессиональном обществе не вызывает сомнений (Дрешер, 2014).

Не ставя перед собой глобальную задачу разработать модель коммуникативной подготовки документоведов в течение всего периода их обучения, сосредоточимся лишь на одном, но ключевом ее аспекте, — нормативном. Для того чтобы успешно осуществлять устную и письменную коммуникацию, документовед должен иметь ясное представление о нормах литературного языка. Требование о неукоснительном соблюдении норм литературного языка в сфере делопроизводства декларируется в п. 6 статьи 1 закона о государственном языке: нарушение норм литературного языка при использовании РЯ как государственного признается недопустимым<sup>1</sup>.

На нормах литературного языка при подготовке документоведов внимание сосредоточивается прежде всего в ходе изучения документной лингвистики. В существующих учебных пособиях по документной лингвистике реализуется традиционный подход к интерпретации нормативного аспекта языка: норма рассматривается как наиболее распространенный среди образованной части общества и по этой причине рекомендуемый авторами нормативных справочников и словарей вариант употребления языковых выражений (слов, их форм, синтаксических конструкций). При такой интерпретации важно учитывать то обстоятельство, что экспертизой и утверждением перечня нормативных справочников и словарей занимается Правительственная комиссия по РЯ, в компетенцию которой входит разработка требований к составлению словарей, содержащих нормы литературного языка. В соответствии с таким подходом для разрешения спорного вопроса относительно нормативного употребления языкового выражения достаточно обратиться к официально утвержденным справочникам и словарям<sup>2</sup>. Именно такой подход реализуется в учебных пособиях по документной лингвистике, где для выполнения заданий, посвященных языковой норме в деловой речи, также необходимо обратиться к словарям и справочникам.

Не останавливаясь специально на теоретических аспектах утверждения литературных норм, отметим, что в определении нормы решающее значение всегда имел фактор количественного преобладания в речи образованной части общества того варианта, который признается нормативным и до недавнего времени исключительно эксперты (составители нормативных грамматик и словарей) устанавливали это количественное преобладание одного варианта над другим.

В настоящий момент в связи с развитием компьютерной лингвистики (в особенности такого ее направления, как корпусная лингвистика)

<sup>1</sup> О государственном языке Российской Федерации: ФЗ от 01.06.2005 №53-ФЗ. <https://www.szrf.ru/szrf/doc.php?nb=100&issid=1002005023000&docid=62>

<sup>2</sup> До настоящего момента сохраняет действие нормативный правовой акт «Об утверждении списка грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации: Приказ Министерства образования и науки РФ от 08.06.2009 № 195». <https://rg.ru/documents/2009/08/21/russkiy-slovari-dok.html>

у любого человека, интересующегося языком, появилась возможность обращаться к большим банкам данных, или языковым корпусам, для определения того варианта языкового выражения, который будет наиболее частотным, а значит, наиболее правильным.

Среди рассмотренных учебных пособий по документной лингвистике, вышедших за последние несколько лет и считающихся наиболее авторитетными (Бортников, Михайлова, 2019; Кушнерук, 2013; Леонтьева, 2014; Муравьева, 2016), ни в одном не удалось обнаружить последовательно представленную информацию о применении методов корпусной лингвистики при изучении текстов официально-делового стиля, и только в пособии В.И. Бортникова и Ю.Н. Михайловой содержится всего два задания, предполагающие обращение к языковому корпусу.

Между тем корпусная лингвистика — не только активно развивающееся направление компьютерной лингвистики, но и новая методология и идеология исследования языка, которая стирает утвержденное структуралистской методологией и долгое время считавшееся фундаментальным противопоставление языка и речи (Копотев, 2021), позволяя переосмыслить все существующие в науке о языке и обучении ему понятия и категории. По этой причине представляется необходимым последовательно вводить в практику преподавания речеведческих дисциплин инструментарий корпусной лингвистики.

Методы корпусной лингвистики уже давно проникли в лингводидактику и прежде всего в преподавание иностранных языков (Sinclair, 2004), в том числе русского языка как иностранного (Лебедева, 2020), и в лексикографию (Kilgarriff, 2015; Kosem, 2016); в англоязычной лингводидактике широкое распространение получили термины «data-driven learning» («обучение на основе данных») и «corpus-based learning» («обучение на основе работы с корпусом») (Baker, 2006).

Однако в отечественной научной и учебно-методической литературе, если речь не идет об адресованных филологам систематических вузовских курсах, посвященных корпусной лингвистике, описание применения корпусных данных (в особенности при изучении родного языка) обычно имеет эпизодический, несистематический характер: корпусные данные используются как дополнительный инструмент для решения частных задач.

Актуальность и научная новизна настоящей работы определяется тем, что в ней впервые описывается технология применения методов корпусной лингвистики в практике преподавания документной лингвистики и, шире, в практике формирования коммуникативной компетенции у студентов-документоведов — будущих преподавателей системы СПО. Описанная технология была использована на занятиях по дисциплине «Документная лингвистика» в Российском государственном профессионально-педагогическом университете, где по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» осуществляется подготовка педагогов СПО по программе бакалавриата «Управление документами в условиях цифровой экономики»; результаты ее применения показали высокую эффективность при развитии у студентов коммуникативной и исследовательской компетенций.

## Методы

При проведении исследования был выполнен анализ нормативно-правовой документации и учебно-методической литературы. В качестве педагогических средств обучения в исследовании были использованы следующие инструменты корпусной лингвистики: дистрибутивный анализ для характеристики сочетаемостных возможностей слов, количественный анализ при определении частотности слов и словосочетаний вообще и в конкретном типе текстов в частности. Кроме того, был произведен контент-анализ исследовательских работ, выполненных студентами; для количественной и качественной оценки текстов использовались таблицы с занесением в них информации о наличии или отсутствии признаков, по которым оценивался текст; параметрами оценивания выступали применение в работе корпусных данных, использование двух и более инструментов корпусного менеджера, наличие следов академического мошенничества, выявляемых с помощью автоматических средств проверки оригинальности, новизна полученных данных.

## Результаты и обсуждение

В ходе работы была выстроена следующая последовательность представления учебного материала.

**1. Знакомство с основными идеями корпусной лингвистики.** На данном этапе дается определение *лингвистического корпуса* как большого по объему, машиночитаемого, имеющего разметку массива языковых данных, подготовленного лингвистами и (или) специалистами в области информационных технологий; указывается основной признак корпуса — *репрезентативность* в отношении тех задач, для решения которых он создан (Захаров, 2020).

Целесообразным также представляется введение минимально необходимых для работы с корпусом понятий разметки, леммы, токена и тега. *Разметка* определяется как приписывание элементам корпуса (текстам, предложениям, словоформам) определенных признаков (меток, *тегов*) — языковых в случае, например, частеречной (*part-of-speech* tagging) или лексико-семантической разметки, и неязыковых или экстралингвистических (например, информации о времени создания текста, о его авторе, стиле, жанре и т. п.). *Лемма* определяется как начальная форма для конкретной словоформы, а *лемматизация* — процедура возведения словоформ к начальным формам. *Токеном* называется любой изолированный элемент текста (словоформа, знак препинания), а *токенизацией* — разделение символов на отдельные значимые единицы, осуществляемое, как правило, автоматическими средствами.

**2. Изучение на материале НКРЯ<sup>1</sup> — инструментов корпусного менеджера, представляющих собой графический интерфейс для формирования запросов.** Как известно, в состав НКРЯ входит множество корпусов — газетный, синтаксический, диалектный, поэтический, устный, акцентологический, параллельный, обучающий, корпус детской речи,

<sup>1</sup> Национальный корпус русского языка (НКРЯ) — наиболее разработанный русскоязычный корпус. <https://ruscorpora.ru>

мультимедийные и исторические корпусы, каждый из которых позволяет решать определенный круг задач. Для получения репрезентативной картины использования РЯ следует обращаться к основному корпусу НКРЯ как к наиболее сбалансированному, то есть состоящему из текстов различных стилей и жанров, воспроизводящему, по словам его создателей, языковой стандарт определенной эпохи, и именно на его данных демонстрировать возможности корпусного менеджера.

### **2.1. Инструменты входного интерфейса корпусного менеджера.**

К ним относятся поиск по словоформам и поиск по леммам (инструменты, позволяющие запрашивать либо конкретную грамматическую форму, либо все формы); установка расстояния между запрашиваемыми элементами, если этих элементов больше одного; поиск по грамматическим (частеречной принадлежности, падежу, одушевленности/неодушевленности, залогу, времени и т. п.), словообразовательным (типу морфемы) и семантическим признакам (таксономии, топологии и т. п.), а также другим доступным в НКРЯ атрибутам (наличию или отсутствию пунктуационных знаков, типу оборота и т. п.).

При характеристике инструментов входного интерфейса следует обратить внимание на возможности ограничения выдачи результатов заданным типом текстов, используя такие атрибуты, как год создания и сфера функционирования текста, его тематика, жанр, автор (имя, год рождения, пол автора).

В целях изучения особенностей официально-делового стиля выдачу результатов запросов следует ограничивать официально-деловой сферой функционирования, к которой в НКРЯ отнесены тексты деловых писем, законов, расписок, служебных записок, договоров, приказов, указов, уставов, должностных инструкций, резюме, характеристик, положений, судебных решений, ходатайств, заявлений, уведомлений, страховых актов, соглашений, протоколов заседаний, постановлений, доверенностей и т. п., а также публикации в периодических изданиях «Дипломатический вестник», «Адвокат», «Вопросы статистики», «Бухгалтерский учет» и некоторые монографические издания. Однако при исследовании языковых особенностей официально-делового стиля не всегда следует ограничиваться только подкорпусом официально-деловых текстов (включающим всего около 5 млн токенов, в то время как в целом основной корпус НКРЯ насчитывает почти 375 млн токенов), поскольку словообразовательные, морфологические, синтаксические, а также орфоэпические нормы, как правило, имеют надстилевой характер и поддерживаются всеми книжными стилями РЯ.

### **2.2. Инструменты выходного интерфейса корпусного менеджера.**

Они включают конкорданс, то есть совокупность примеров употреблений запрашиваемых элементов в относительно больших контекстах, которые можно сгруппировать по экстралингвистическим признакам (например, дате создания); KWIC (key word in context) — совокупность примеров употреблений, которые могут быть сгруппированы как по экстралингвистическим, так и по лингвистическим признакам (например, по правому и левому контекстам в алфавитном порядке); график по годам, показывающий частоту запрашиваемого элемента на оси времени;

статистику, позволяющую произвести анализ результатов по автору, сфере функционирования, типу, тематике и жанру текста; n-граммы, представляющие запрашиваемый элемент в сочетании с 2, 3, 4, 5 токенами с указанием их частоты.

Выполняя анализ распределения запрашиваемых элементов по сферам употребления языка, необходимо помнить о том, что в количественном отношении тексты различных сфер представлены в НКРЯ неравномерно: в частности, в подкорпусе текстов официально-деловой сферы 5 102 771 слов, учебно-научной — 39 828 978, обиходно-бытовой — 33 365 547, публицистической — 137 844 556; максимальным в НКРЯ является количество текстов художественной литературы — 150 940 718 слов (все данные приведены по состоянию на 01.01.2023). Это означает, что выводы относительно частотности того или иного грамматического или лексического явления при статистическом анализе<sup>1</sup> результатов запроса необходимо делать на основе сопоставимых данных, которые удобнее всего выразить в процентах. Так, во многих учебниках по стилистике РЯ отмечается, что в текстах научного стиля по сравнению с текстами других функциональных стилей чаще употребляются глаголы несовершенного вида, имеющие форму настоящего времени (так называемое настоящее постоянное) третьего лица. Для подтверждения этого наблюдения с помощью корпусных данных необходимо запросить глагольную форму (синтаксис запроса: V & praes & 3p & ipf), а затем распределенные по сферам функционирования текстов полученные данные разделить на число слов, составляющих соответствующие тексты. В результате будет получен процент глаголов несовершенного вида в форме настоящего времени третьего лица в текстах различных стилей: он равен 2,3 % в текстах официально-деловой сферы, 2,6% — в текстах обиходно-бытовой сферы, 2% — в художественных текстах, 2,6 % — в публицистике и 3,4 % (действительно, максимальное количество) — в текстах учебно-научной сферы. Опыт подготовки документоведов — преподавателей системы СПО к использованию языковых корпусов при изучении языка документов показал, что большинство студентов сначала пытаются сопоставить «сырые», не переведенные в проценты числа, вследствие чего полученные данные интерпретируются неверно. По этой причине следует сосредоточивать особое внимание на необходимости приведения результатов в сопоставимый вид.

### **3. Выполнение демонстрационных исследований, связанных с анализом конкретных языковых явлений на основе корпусных данных.**

**3.1. Изучение некоторых вызывающих трудности случаев использования акцентологических норм.** Несмотря на то что в профессиональной деятельности документоведы прежде всего имеют дело с письменной речью, для будущих преподавателей системы СПО орфоэпический аспект изучения языка имеет особое значение, так как главным средством передачи информации на любых занятиях по-прежнему остается

<sup>1</sup> При решении практических задач не всегда возникает необходимость в использовании сложного статистического инструментария корпусной лингвистики; учебная литература, посвященная ему, регулярно обновляется (Brezina, 2018; Wallis 2021), и может быть использована в случае необходимости.

естественный язык. Для изучения особенностей русской акцентологии целесообразно использовать акцентологический корпус НКРЯ, при этом следует сосредоточить внимание на конкретных языковых фактах. Например, в некоторых орфоэпических словарях существительное *обеспечение* предписывается употреблять с ударением только на третьем слоге (Каленчук, 2018, с. 451), тогда как в других допустима постановка ударения на четвертый слог (Резниченко, 2003, с. 641). Для разрешения этого конфликта можно сделать запрос словоформы в акцентологическом корпусе НКРЯ: с ударением на третьем слоге словоформа *обеспечение* встретится в нем 31 раз, с ударением на четвертом — 17. Обладая данной информацией, свидетельствующей о допустимости обоих вариантов, носитель языка может сам выбрать, какой вариант предпочесть, и сделать это в определенном смысле аргументированно.

**3.2. Изучение стилистических компонентов значений слов.** Исследование употребления лексических единиц в НКРЯ позволяет устанавливать их стилистическую окраску без использования толковых словарей. Анализ употребления лексических единиц в стилистическом аспекте, как и остальные представленные в работе виды анализа, целесообразно выполнять на конкретных примерах. В основном корпусе НКРЯ лексема *оферта* встречается 71 раз в публицистических текстах, 48 — в официально-деловых, 7 — в научных. Учитывая, что публицистических текстов в корпусе в 27 раз больше, чем официально-деловых, можно посчитать, что в текстах официально-делового стиля лексема *оферта* встречается в 18 раз чаще, чем в публицистических. Таким образом, лексема тяготеет к употреблению в деловой речи. При анализе тематики текстов с этой лексемой можно увидеть, что 45,93 % из них связаны с темой бизнеса, коммерции, экономики и финансов, а 41,86 % — с темой права. Так, обратившись к корпусным данным, можно уточнить содержащуюся в «Малом академическом словаре русского языка (МАС)»<sup>1</sup> пометку *спец.*, сопровождающую толкование значения данного слова.

**3.3. Изучение семантики лексических единиц.** Наиболее эффективным методом исследования семантики с использованием корпусных данных следует считать анализ дистрибуции, то есть окружения изучаемых единиц. В качестве примера можно привести анализ употреблений паронимов *туристический/туристский* в НКРЯ. Словари трудностей<sup>2</sup>, а вслед за ними и ГРАМОТА.РУ<sup>3</sup> рекомендуют употреблять *туристический* в значении «связанный с туризмом», а *туристский* в значении «имеющий отношение как к туристам, так и к туризму». В соответствие с данной рекомендацией правильными будут сочетания *туристическая/туристская фирма, туристическое/туристское агентство* и т. п., но будет неправильно употреблять сочетания *туристический рюкзак, туристическая палатка*. Однако результаты запроса лемм *туристский* и *туристический* показывают, что эти прилагательные способны

<sup>1</sup> Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингв. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.

<sup>2</sup> Например: Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь трудностей русского языка. М.: Айрис-пресс, 1922.

<sup>3</sup> Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ. <http://new.gramota.ru/spravka/trudnosti?ysclid=lf0nzhnbu3945071175>

употребляться в одних и тех же контекстах (можно встретить сочетания *туристический(ая)/туристский(ая) фирма, агентство, поход, поездка, палатка, рюкзак, автобус* и др.), что свидетельствует о почти полном совпадении их лексических значений. В то же время, если воспользоваться вебом как корпусом (Kilgarriff, Grefenstette, 2003) и сделать запрос этих же лексем, ограничив выдачу результатов только сайтом справочной правовой системы «КонсультантПлюс», можно убедиться, что прилагательное *туристический* чрезвычайно редко употребляется в нормативных правовых актах (в отличие от прилагательного *туристский*). Проведенный анализ позволяет продемонстрировать возможности поисковых систем при определении семантических и прагматических (связанных с употреблением) характеристик слов, вызывающих трудности при их использовании в речи, в том числе в речи официально-деловой.

**3.4. Изучение лексической парадигматики.** Лексика любого языка представляет собой довольно сложную систему, элементы которой связаны друг с другом антонимическими, синонимическими, гипер- и гипонимическими отношениями. Еще более сложными связями могут обладать элементы терминологических систем науки; в ряде случаев ясность в особенности употребления терминов может внести обращение к большому количеству примеров их употребления в речи, то есть использование корпусных данных. Такой случай может быть проиллюстрирован синонимическим рядом *правонарушение — преступление — деликт*. Исследование словообразовательных связей, особенностей сочетаемости данных лексем, выполненное не только на материале основного корпуса НКРЯ, но и на материале справочной правовой системы «КонсультантПлюс», — определенного рода концептуальный анализ — позволит продемонстрировать документоведам — преподавателям системы СПО практический смысл лингвистического анализа в различении смысла терминов, имеющих сходное значение.

**3.5. Изучение некоторых аспектов словообразования.** Помимо инструментов, позволяющих запрашивать элементы, совпадающие с аффиксами (приставками, суффиксами, флексиями), корпусный менеджер НКРЯ дает возможность формировать запросы относительно целых классов слов, имеющих сходные словообразовательные особенности, например диминутивов и аугментативов. Запрос диминутивов, выполненный на подкорпусе текстов официально-деловой сферы, может дать весьма любопытные результаты. Диминутивы в принципе не характерны для официально-деловой речи, однако в качестве диминутивов все же будут получены слова *рамка, карточка, ячейка, книжка, кружок, цепочка* и т. п. Очевидно, что в данном случае суффиксы *-к-, -очк-, -ок-* омонимичны суффиксам с уменьшительным значением. Данный результат может послужить основанием для вывода об особенностях эмоционально-экспрессивной тональности текстов официально-делового стиля.

**3.6. Изучение некоторых вызывающих трудности синтаксических правил.** Хотя в основном корпусе НКРЯ синтаксическая разметка отсутствует, корпусный менеджер позволяет создавать синтаксические (правильнее было бы их назвать «псевдосинтаксическими») запросы. В РЯ довольно много примеров колебания в определении синтаксической



нормы, например в глагольном управлении или в согласовании подлежащего со сказуемым. Важно, что эти колебания очень часто наблюдаются в официально-деловой речи. Например, до сих пор многие носители языка сомневаются в выборе формы слова, зависящего от прилагательного *заведующий* (*заведующий чего/чем*). Во всех справочниках по этому поводу можно найти информацию о том, что единственным правильным вариантом будет употребление творительного падежа (при этом не всегда обращается внимание на то, что грамматическое значение родительного падежа в этой конструкции является совсем иным, нежели значение творительного). Можно проверить данную информацию с помощью НКРЯ, оформив запрос следующим образом: 1) лемма *заведующий* (S) + неодушевленное существительное в творительном падеже (S & ins & inan) на расстоянии, равном единице без знаков между ним и предшествующим словом (-bmark); 2) лемма *заведующий* (S) + неодушевленное существительное в родительном падеже (S & gen & ins) на расстоянии, равном единице без знаков между ним и предшествующим словом (-bmark). Разумеется, в результате обработки запросов будет получена информация не о всех конструкциях подобного типа, встречающихся в НКРЯ, а только о тех, в которых представлен прямой порядок слов и отсутствуют распространители, стоящие между главным и зависимым элементом, однако и эта неполная информация будет свидетельствовать о преобладании управления творительным падежом более чем в 10 раз (даже если делать запрос по текстам со снятой грамматической омонимией). Опираясь на данный пример, в сходных ситуациях студенты-документоведы смогут самостоятельно формировать запросы и на основе их результатов принимать решение о том, какую грамматическую форму зависимого компонента словосочетания выбрать или какой тип согласования подлежащего и сказуемого — грамматический или семантический — использовать при составлении документов и обучении ему.

**3.7. Проведение диахронических исследований.** Временной охват текстов официально-деловой сферы в НКРЯ довольно широк — начиная с конца XVII в. и до начала XX в., что дает возможность проводить исследования, посвященные истории официально-делового стиля. Существует возможность проследить историю возникновения и развития определенных клише, например *понеже вышеизображенный, того ради повелели Мы* и т. п. Следует отметить, однако, что количество текстов официально-деловой сферы, имеющих историческую ценность, в НКРЯ относительно невелико и оно не позволяет получать сколько-нибудь репрезентативную картину развития официально-делового стиля.

**4. Выполнение студентами заданий, посвященных исследованию особенностей текстов официально-делового стиля.** В рамках курса «Документная лингвистика» студентам первого курса группы документоведов — будущих педагогов СПО, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», — предлагалось выполнить задание, включающее самостоятельное изучение языковых особенностей текстов официально-делового стиля. Студентам необходимо было выбрать одну из предложенных тем, причем среди них были не только такие, которые подразумевали обращение к корпусным данным, но и такие, которые

можно считать вполне традиционными (например, темы, посвященные деловой переписке, в частности деловому этикету в ней; темы, связанные с изучением нормативно-правовой базы, регулирующей использование РЯ в качестве государственного и т. п.), и написать на эту тему самостоятельную научно-исследовательскую работу с заданной структурой: 1) характеристика проблемы, входящей в сферу документной лингвистики, 2) анализ информации, содержащейся в нормативно-правовой документации, нормативных справочниках и научной литературе для решения проблемы, 3) анализ языкового материала, извлеченного из корпусов или других источников, 4) вывод. Группа состояла из 30 человек. Результаты выполнения задания представлены в таблице.

### Оценка результатов проведенных исследований Evaluation of the research results

Критерии оценивания результата выполненной работы	Значение показателя	
	Соответствует требованиям	Не соответствует требованиям
Для всех отчетных работ		
Выполнение задания	26	4
Использование корпусных данных при выполнении работы	17	9
Для работ, выполненных с использованием корпусных данных		
Использование двух и более инструментов для создания поисковых запросов	14	3
Оригинальность и новизна выполненной работы	14	3
Возможность публикации результатов работы в сборниках и периодических изданиях	12	5

Из таблицы видно, что 4 человека не выполнили задание вообще; при этом количество рейтинговых баллов трех из четырех не выполнивших задание студентов было значительно ниже медианного, у одного равно медианному, что косвенно свидетельствует о связи между невыполнением задания и общей плохой успеваемостью студентов по предмету.

Среди тех, кто выполнил задание, 17 человек (65 % от выполнивших задание) использовали корпусные данные в работе, 9 (35 % от выполнивших задание) предпочли выбрать темы, не связанные с применением корпусных данных. Любопытно, что среди тех, кто предпочел не использовать языковые корпуса, только 5 человек (55 % от выбравших темы без использования корпусных данных) написали оригинальные, без обширных некорректных заимствований, тексты; у 4 человек (45 % от выбравших темы без использования корпусных данных) работы состояли в основном из явных заимствований; в то время как у применивших корпусные методы исследования 14 человек (82 %) работы были оригинальными и только у троих (18 %) работы содержали обширные некорректные заимствования. Это позволяет сделать вывод о том, что использование корпусных методов исследования способно в определенной степени снизить вероятность так называемого академического

мошенничества: если работа выполняется в рамках оригинальной темы, то получается относительно оригинальный результат, и в плагиате у студентов не возникает необходимости.

При оценке степени овладения инструментарием корпусной лингвистики следует отметить, что среди 17 работ, выполненных на материале корпусов, в 14 (82 %) прослеживалось использование двух и более инструментов входного и выходного интерфейса (запросов по подкорпусам, запросов по сайтам справочных систем «Гарант» и «КонсультантПлюс», синтаксических запросов и т. п.), в 3 работах (18 %) такого разнообразия примененных методов не наблюдалось. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что большинство из выбравших тематику, связанную с корпусными исследованиями, овладело основным инструментарием корпусного менеджера.

Среди 17 выполненных с использованием корпусных методов работ определенной научной новизной, позволяющей считать их хоть и небольшими, но самостоятельно выполненными исследованиями, обладали 12, то есть 70 % от всех работ, выполненных на материале корпусов. Если определить отношение авторов этих работ к общему количеству студентов в группе, то можно заметить, что благодаря примененной технологии 40 % студентов оказались вовлечены в научный поиск. Таким образом, в рамках изучения дисциплины «документная лингвистика» может решаться задача устранения недостатка научно-исследовательских компетенций у преподавателей СПО (Коновалов и др., 2021).

### Заключение

Применение технологии корпусных исследований при формировании языковой компетенции у студентов-документоведов позволило выявить ряд ее несомненных преимуществ перед традиционными технологиями.

1. Обучение через исследование позволяет эффективно формировать исследовательские компетенции у будущих преподавателей системы СПО. Нередко научное исследование рассматривается студентами (в особенности младших курсов) как возможность выдать результаты чужого интеллектуального труда за свои, однако использование технологий корпусных исследований способно уберечь их от такого соблазна — при работе с корпусными данными студенты оказываются в ситуации *вынужденной самостоятельности*.

2. Использование технологии корпусных исследований дает возможность расширить репертуар формируемых у студентов умений и знаний, при этом необходимость овладения навыками поиска источников информации, выполнения их обзора или реферирования, а также запроса информации в существующих базах данных, подразумеваемая выполнением заданий, соотносится с декларируемыми профессиональным стандартом требованиями к работникам (трудовые функции 3.3.13, 3.4.1, 3.4.2 и др.).

3. Описанная технология в максимальной степени позволяет охватить межпредметные связи: коммуникативная компетенция формируется при взаимодействии с профессионально значимыми, аутентичными

текстами, используются современные информационные технологии, причем такие, в которых реализуются ключевые принципы работы с любыми информационными базами, задействуются элементы индивидуальной проектной деятельности, — все это позволяет вызвать у студентов интерес к получению знания, стимулировать внутридеятельностную мотивацию учения.

4. Очевиден явно выраженный практико-ориентированный характер данной работы: ни составление документов, ни их редактирование невозможны без ясного представления о норме (а при его отсутствии в том или ином трудном случае — без четкого понимания, какими источниками следует воспользоваться для того, чтобы его составить) и ее реализации в узусе; описанная технология работы с источниками информации о норме и узусе ориентирована на то, чтобы помочь студентам в решении профессиональных задач в будущем.

В то же время нельзя не отметить ограничения в применении описанной технологии, связанные прежде всего с отсутствием возможности работать с завершенными текстами: структурные, композиционные, жанровые особенности текстов документов при таком подходе оказываются вне рассмотрения, однако эти недостатки могут быть компенсированы другими формами работы.

### Список литературы

1. Анохина С. А., Козько Н. А., Позднякова Н. В. Проблемы лингвистической подготовки документоведов // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 94–107. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.1.7>
2. Бортников В. И., Михайлова Ю. Н. Документная лингвистика. М.: Флинта; Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. 132 с.
3. Дрешер Ю. Н. Коммуникативная компетентность специалистов-документоведов. Проблемы и перспективы развития // Вестник РГГУ. Сер. Документоведение и архивоведение. Информатика. Защита информации и информационная безопасность. 2014. № 2 (124). С. 94–98.
4. Захаров В. П., Богданова С. Ю. Корпусная лингвистика. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2020. 234 с.
5. Каленчук М. Л., Касаткина Л. Л., Касаткина Р. Ф. Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и ее варианты. М.: АСТ-Пресс Школа, 2018. 1024 с.
6. Коновалов А. А., Щипанова Д. Е., Лыжин А. И., Чернышов Б. А. О дефиците исследовательских компетенций у педагогов СПО: результаты исследования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 112–125. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.009>
7. Копотев М. В. О некоторых следствиях корпусной лингвистики для общей теории языка // Филологический класс. 2021. Т. 26. № 2. С. 90–102. <https://doi.org/10.51762/1FK-2021-26-02-07>
8. Кушнерук С. П. Документная лингвистика. М.: Флинта: Наука, 2013. 253 с.
9. Лебедева М. Ю. Дано мне тело — что мне делать с ним? Применение корпусных технологий в лингводидактике РКИ // Русский язык за рубежом. 2020. № 6. С. 4–13. <https://doi.org/10.37632/PI.2020.283.6.001>

10. Леонтьева Т. В. Документная лингвистика. М.: Флинта: Наука, 2014. 253 с.
11. Муравьева Н. В. Документная лингвистика. М.: Термика, 2016. 609 с.
12. Резниченко И. Л. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение. Ударение. М.: АСТ: Астрель, 2007. 1182 с.
13. Baker P. Glossary of corpus linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 187 p.
14. Brezina V. Statistics in corpus linguistics: a practical guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 296 p. <https://doi.org/10.1017/9781316410899>
15. How to use corpora in language teaching / Ed. by J.M.Sinclair. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2004. 307 p.
16. Kilgarriff A. Using corpora as data sources for dictionaries // In H. Jackson (Ed.). The Bloomsbury companion to lexicography. London: Bloomsbury, 2015. P. 71–88.
17. Kilgarriff A., Grefenstette G. Introduction to the special issue on the web as corpus // Computational Linguistics. 2003. Vol. 29. No. 3. P. 333–347. <https://doi.org/10.1162/089120103322711569>
18. Kosem I. Interrogating a corpus // In P. Durkin (Ed.). The Oxford handbook of lexicography. Oxford: Oxford University Press, 2016. P. 76–93.
19. Wallis S. Statistics in corpus linguistics: a new approach. London: Routledge, 2020. 355 p.

## References

- Anokhina, S. A., Kozko, N. A., & Pozdnyakova, N. V. (2019). Problems of language training of document specialists. *Perspectives of Science & Education*, 1, 94–107. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2019.1.7>
- Baker, P., Hardie, A., & McEnery, T. (2006). *Glossary of corpus linguistics*. Edinburgh University Press.
- Bortnikov, V. I., & Mikhailova, Yu. N. (2019). *Dokumentnaya lingvistika* [Documentary linguistics]. Flinta; Ural University Press. (In Russ.)
- Brezina, V. (2018). *Statistics in corpus linguistics: A practical guide*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316410899>
- Drescher, Yu. N. (2014). Communicative competence of document specialists. Problems and development prospects. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities*, 2, 94–98. (In Russ.)
- Kalenchuk, M. L., Kasatkina, L. L., & Kasatkina, R. F. (2018). *Bol'shoi orfoepicheskii slovar' russkogo iazyka. Literaturnoe proiznoshenie i udarenie nachala XXI veka: Norma i ee variant* [Big dictionary of the Russian language pronunciation. Literary pronunciation and accentuation at the beginning of the XXI century: Standard of pronunciation and accentuation and its variant]. AST-Press Shkola. (In Russ.)
- Kilgarriff, A. (2015). Using corpora as data sources for dictionaries. In H. Jackson (Ed.), *The Bloomsbury companion to lexicography* (pp. 71–88). Bloomsbury.
- Kilgarriff, A., & Grefenstette, G. (2003). Introduction to the special issue on the web as corpus. *Computational Linguistics*, 29(3), 333–347. <https://doi.org/10.1162/089120103322711569>
- Kononov, A. A., Shchipanova, D. Y., Lyzhin, A. I., & Chernyshov, B. N. (2021). On the lack of research competencies among teachers of secondary vocational

- education: The results of the study. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 112–125. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.009>
- Kopotev, M. V. (2021). Some thoughts on corpus and general linguistics. *Philological Class*, 26(2), 90–102. (In Russ.) <https://doi.org/10.37632/PI.2020.283.6.001>
- Kosem, I. (2016). Interrogating a corpus. In P. Durkin (Ed.), *The Oxford handbook of lexicography* (pp. 76–93). Oxford University Press.
- Kushneruk, S. P. (2013). *Dokumentnaya lingvistika* [Documentary linguistics]. Flinta: Nauka. (In Russ.)
- Lebedeva, M. Yu. (2020). I'm given a corpus—what to do with it? Corpus technologies in Russian language teaching and learning. *Russian Language Abroad*, 6, 4–13. (In Russ.) <https://doi.org/10.37632/PI.2020.283.6.001>
- Leontyeva, T. V. (2014). *Dokumentnaya lingvistika* [Documentary linguistics]. Flinta: Nauka. (In Russ.)
- Muraviova, N. V. (2016). *Dokumentnaya lingvistika* [Documentary linguistics]. Termika. (In Russ.)
- Reznichenko, I. L. (2007). *Orfoepicheskiy slovar' russkogo yazyka: Proiznoshenie. Udarenie* [Russian pronunciation dictionary]. AST: Astrel'. (In Russ.)
- Sinclair, J. M. (Ed.). (2004). *How to use corpora in language teaching*. John Benjamins Publishing.
- Wallis, S. (2020). *Statistics in corpus linguistics: A new approach*. Routledge.
- Zakharov, V. P., & Bogdanova, S. Yu. (2020). *Methods in corpus linguistics*. SPb University Press. (In Russ.)

### Информация об авторе

**Гончаренко Илья Георгиевич**, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры документоведения, права, истории и русского языка, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5515-9332>, [ilya.goncharenko@rsvpu.ru](mailto:ilya.goncharenko@rsvpu.ru)

**Конфликт интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

### Information about the author

**Ilya G. Goncharenko**, Cand. Sci. (Philology), Docent, Associate Professor of the Department of the Documentation, Law, History and Russian Language, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5515-9332>, [ilya.goncharenko@rsvpu.ru](mailto:ilya.goncharenko@rsvpu.ru)

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



## Написание научной статьи как средство повышения мотивации к изучению профессионального иностранного языка

Е. Н. Макарова✉, Н. А. Гончарова

Уральский государственный экономический университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация  
✉ makarovayn@mail.ru

### Аннотация

**Ведение.** Актуальность выбранной для исследования темы связана с проблемой снижения мотивации магистрантов-экономистов к совершенствованию профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции в ситуации ограничения международного сотрудничества. Стимулом для повышения мотивации в данном случае может стать участие в научно-исследовательской деятельности, успешность которой в немалой степени обусловлена знанием иностранных языков.

**Цель.** Проанализировать результаты внедрения в учебный процесс технологии написания научной статьи как способа повышения мотивации к изучению профессионального иностранного языка и оценить ее эффективность.

**Методы.** В ходе исследования использовались методы анкетирования, интервью, обзорно-аналитический метод, а также элементарные статистические методы обработки полученных данных. В опросе приняли участие 60 магистрантов-экономистов 1-го года обучения Уральского государственного экономического университета.

**Результаты.** Данные, полученные в ходе исследования, подтверждают, что владение иностранным языком не входит в список ключевых факторов, определяющих профессиональное развитие магистрантов: лишь третья часть магистрантов 1-го года обучения считают иностранный (английский) язык важным фактором, способствующим их профессиональному совершенствованию. Однако большинство магистрантов, прошедших через опыт написания научной статьи, признали его полезным, так как он способствует развитию как профессиональных, так и иноязычных навыков.

**Научная новизна.** Продемонстрированы возможности написания научной статьи в качестве деятельности, мотивирующей изучение профессионального иностранного языка в условиях ограниченности международного сотрудничества.

**Практическая значимость.** Полученные результаты могут быть использованы при разработке стратегии повышения мотивации студентов-магистрантов к изучению профессионального иностранного языка.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, профессиональный иностранный язык, подготовка магистрантов, студенты-экономисты, коммуникативная компетенция, научно-исследовательская деятельность, научная статья

**Для цитирования:** Макарова Е. Н., Гончарова Н. А. Написание научной статьи как средство повышения мотивации к изучению профессионального иностранного языка // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1. С. 77–88.  
<https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.004>

© Макарова Е. Н., Гончарова Н. А., 2023

Статья поступила в редакцию 20 марта 2023 г.; поступила после рецензирования 23 марта 2023 г.; принята к публикации 25 марта 2023 г.

Original article

## Research article writing as a means of increasing motivation to learn a professional foreign language

Elena N. Makarova ✉, Nadezhda A. Goncharova

Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russian Federation

✉ makarovayn@mail.ru

### Abstract

**Introduction.** The relevance of the study is connected to the decrease in the motivation of MA students majoring in Economics to improve professionally oriented foreign language communicative competence in a situation of limited international cooperation. The motivation in this case can be stimulated by engaging in research activities, where success is largely due to knowledge of foreign languages.

**Aim.** To analyse the results of the implementation of the research article writing technology in the educational process and to reveal its potential in increasing the motivation of MA students to learn a professional foreign language.

**Methods.** Questionnaires, interviews, a survey, and analytical method, as well as elementary statistical methods of processing the data obtained were used. First year MA students of the Ural State University of Economics (60 participants) took part in the survey.

**Results.** Only one third of the respondents consider English to be an important factor, contributing to their professional development. When assessing the implementation of the educational technology “research article writing” in the learning process, the absolute majority of the respondents recognised this experience as useful because of the possibility to consider issues of their professional interest by means of a foreign language.

**Scientific novelty.** The potential of writing a scientific article as a motivation for students to learn foreign languages in conditions of limited international cooperation is demonstrated.

**Practical significance.** The results obtained provide a strategy for increasing the motivation of MA students to learn a professional foreign language.

**Keywords:** learning motivation, foreign language for professional purposes, MA students, students majoring in Economics, communicative competence, scientific research, research article

**For citation:** Makarova, E. N., & Goncharova, N. A. (2023). Research article writing as a means of increasing motivation to learn a foreign language for professional purposes. *Vocational Education and Labour Market*, 11(1), 77–88. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.004>

Received March 20, 2023 ; revised March 23, 2023; accepted March 25, 2023.



## Введение

Количество бакалавров, желающих продолжить обучение в магистратуре, в процентном отношении долгие годы было относительно стабильным. Однако согласно последним исследованиям «ситуация кардинально поменялась — в связи с выходом из Болонского процесса выпускники-бакалавры стали переосмысливать необходимость обучения в магистратуре, так как она потеряла привлекательность и рассматривается как необязательная ступень образования» (Гузич, Макаренко, 2022, с. 14).

Отражением подобного рода настроений можно признать снижение интереса студентов к профессионально ориентированным иноязычным компетенциям, владение которыми до последнего времени считалось важным показателем конкурентоспособности молодого специалиста на современном рынке труда (Налиткина, 2022), поскольку «иноязычная коммуникативная компетенция... может быть необходима как на совместном предприятии, так и при сотрудничестве с иностранной компанией (Евдокимова и др., 2020, с. 39). Сегодня, когда сотрудничество с иностранными компаниями сокращается, у всех участников образовательного процесса возникают сомнения в востребованности европейских иностранных языков, в частности английского, необходимость изучения которого относилась к одним из ключевых факторов выбора магистратуры как обязательного этапа успешной карьеры.

В сложившейся ситуации представляется важным определить ведущие мотивы к изучению профессионального иностранного языка в современных условиях, что является одной из целей данного исследования.

Проблемам учебной мотивации, а также степени выраженности мотивов магистрантов к обучению посвящено большое количество работ. Интерес представляют прежде всего сопоставительные исследования мотиваций обучающихся разных уровней высшего образования, авторы которых сходятся в мнении, что у студентов-магистрантов преобладающим мотивом учебной мотивации является профессиональный мотив (Егорихина, 2020; Жарких, Костыря, 2021).

Что касается мотивации магистрантов к изучению профессионального иностранного языка, то до недавнего времени в качестве основных мотивов назывались посещения лекций зарубежных преподавателей, участие в программах академической мобильности, выступления на международных конференциях, заинтересованность работодателей в сотрудниках, владеющих иностранным языком (Тимофеева, 2020). Открытым остается вопрос о том, насколько сохраняются внутренние мотивы студентов-магистрантов к изучению иностранного языка в условиях социально-экономических изменений, приводящих к снижению интенсивности научных международных контактов и ограничению или прекращению программ академической мобильности. Проблема учебной мотивации магистрантов к изучению профессионального иностранного языка остается дискуссионной и по другой причине. Существует мнение, что поскольку при обучении в магистратуре у студентов

преобладают профессиональные интересы, а иностранный язык не входит в список дисциплин профессионального профиля, мотивация к его изучению на второй ступени высшего образования является низкой (Пономаренко и др., 2021).

В работах последних лет фиксируется снижение мотивации к изучению иностранного языка магистрантами неязыкового профиля в целях профессионального роста (Абдрахимова, Захарова, 2020; Захарова, 2022; Пономаренко и др., 2021). К причинам низкой мотивации относят низкий же уровень владения иностранным языком при поступлении, обучение в разноразрядных группах, отсутствие понимания практической пользы владения иностранным языком и возможностей его применения в профессиональной деятельности (Абдрахимова, Захарова, 2020); отсутствие или недостаточное использование в процессе обучения практико-ориентированных технологий, отсутствие интеграции языковых и профессиональных дисциплин (Захарова, 2022).

Положительная мотивация магистрантов к овладению навыками профессионального иностранного языка может быть обусловлена его сопряженностью с их профессиональными устремлениями и потребностями. Профессиональные компетенции обучающихся формируются в том числе в рамках научно-исследовательской деятельности, одной из форм которой является написание научных статей.

Оценка эффективности этой формы деятельности для повышения мотивации студентов магистратуры к изучению профессионального иностранного языка и определение возможности ее внедрения в образовательный процесс являются основными целями данного исследования.

## Методы

Для решения поставленных задач в 2022 году было проведено анкетирование и устное интервьюирование 60 магистрантов-экономистов 1-го курса очной формы обучения Уральского государственного экономического университета (80 % мужчин и 20 % женщин), изучавших английский как профессиональный иностранный язык. Уровень владения английским языком у 80 % респондентов определен как низкий, 15 % — средний, 5 % — выше среднего. Все принявшие участие в опросе магистранты в настоящее время осуществляют трудовую деятельность.

Анкетирование проводилось в два этапа. Предложенные для заполнения две анкеты состояли из 31 и 15 вопросов открытого и закрытого типа. Вопросы первой анкеты позволяли выяснить потребности магистрантов во владении иноязычной коммуникативной компетенцией и их мотивы к изучению профессионального иностранного языка. Целью второй анкеты, на вопросы которой ответили 16 респондентов, был анализ технологии написания магистрантами научной статьи и возможностей ее использования в качестве инструмента повышения мотивации студентов к совершенствованию иноязычных навыков и умений. Устные интервью проводились для уточнения полученных в ходе анкетирования данных. Наряду с анкетированием и интервьюированием были применены статистические методы обработки полученных данных.

## Результаты и обсуждение

Анализ данных, полученных в результате анкетирования, показал, что владение профессиональным иностранным языком большинством магистрантов не рассматривается как значимый фактор для достижения профессиональных целей. Лишь треть опрошенных (29 %) отметили, что знание иностранного языка является необходимым для их профессионального совершенствования. Такая позиция была обусловлена желанием работать в международной компании, пройти стажировку или обучение за рубежом, возможностью перейти в отдел по работе с иностранными клиентами, сменить место работы, а также расширить поставки за рубеж. Оставшиеся 71 % студентов полагали, что могут эффективно решать профессиональные задачи без владения английским языком. Дополнения к ответам («пока нет», «это было бы большим плюсом», «это не помешало бы»), подтверждающие понимание респондентами важности владения иностранным языком для профессионального роста, являются единичными. В устном интервью магистранты, вошедшие в эту группу, отмечали, что их низкая мотивация к совершенствованию языковых навыков напрямую связана с отсутствием заинтересованности в этом со стороны их работодателя.

По итогам первого этапа анкетирования 40 % респондентов (на 11 % больше) сочли знание профессионального английского языка необходимым для продвижения по карьерной лестнице. В письменных комментариях и устных интервью магистранты мотивировали свой ответ следующими причинами: для получения должности руководителя нужно «сдать международный экзамен», «пройти обучение в рамках программы MBA», «быть в курсе последних разработок и технологий», «взаимодействовать с иностранными партнерами». Эта же часть опрошенных планирует использовать английский язык как в профессиональной деятельности, так и в целях саморазвития и личностного роста. Оставшиеся 60 % респондентов полагают, что карьерное продвижение возможно без владения навыками устного и письменного общения на иностранном языке, приводя в качестве аргументов следующие комментарии: «компания ориентирована на российский рынок», «моя сфера деятельности не предполагает владения иностранным языком», «всегда можно найти переводчика». В целом полученные данные свидетельствуют о низкой мотивации к изучению иностранного языка у большей части опрошенных магистрантов. Они коррелируют с данными, полученными Н. А. Роговой (2022). Анализируя инструментальную направленность мотивации, показатели которой оказались выше, Н. А. Роговая (2022) отмечает, что более 50 % магистрантов в каждой из участвующих в опросе групп признавали трудности при поиске престижной работы без знания иностранного языка, а 28 % считали эту задачу невыполнимой. Этот показатель выше полученного нами при анализе ответов на вопросы о возможности профессионального совершенствования и карьерного роста. Однако здесь необходимо пояснить, что при проведении устного интервью около 50 % магистрантов-экономистов, в число которых вошли и те, кто не считает знание иностранного языка необходимым ни для решения

профессиональных задач, ни для профессионального продвижения, объяснили необязательность владения иностранным языком для успешного профессионального развития лишь из-за отсутствия возможности профессионального сотрудничества на международном уровне в настоящее время.

Важно также отметить обусловленность ответов уровнем владения английским языком. Существует «взаимозависимость уровня мотивации к изучению профессионального иностранного языка и уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции: чем выше последний уровень, тем выше уровень мотивации к изучению профессионального иностранного языка и наоборот» (Роговая, 2022).

Понимание научным и педагогическим сообществом ключевой роли мотивации в формировании и совершенствовании магистрантами профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции находит отражение в активном обсуждении образовательных технологий, которые могут способствовать эффективности этих процессов. Анализ этих технологий, среди которых особый интерес представляют новейшие нейросетевые технологии, не входит в задачи данной статьи, поэтому перейдем непосредственно к предмету нашего исследования, связанному с использованием мотивирующего потенциала учебной научно-исследовательской деятельности.

#### *НИР как средство мотивации*

Вовлечение магистрантов в научно-исследовательскую деятельность «способствует формированию готовности магистрантов к самостоятельной исследовательской деятельности в контексте их профессионального развития» (Сафина, Закирова, 2021, с. 114). Организационные формы исследовательской деятельности, в том числе с использованием иностранного языка, различны и многообразны. Среди них можно назвать участие в аудиторных и внеаудиторных видах работы, включая подготовку тезисов и статей, оформление документов на грант, изучение научной литературы, участие в семинарах, конкурсах и научных конференциях. Однако ввиду малого количества часов, выделенных на освоение дисциплины «Профессиональный иностранный язык», магистрантов-экономистов сложно привлечь к участию в научных проектах и мероприятиях на иностранном языке. Неожиданно, но студенты бакалавриата проявляют в этой сфере большую активность в сравнении со студентами-магистрантами (Makarova, Pirozhkova, 2021).

Для решения поставленной в работе цели, связанной с поиском решений, позволяющих повысить уровень мотивации к изучению профессионального иностранного языка, было решено использовать одну из форм студенческой научно-исследовательской деятельности, а именно написание научной статьи для участия в конкурсе на иностранном языке «Россия в глобальном мире». Для 16 магистрантов из 60, принявших участие в анкетировании на первом этапе, это задание было обязательным. После его выполнения (оно состояло из несколько этапов, описание которых не входит в рамки данной статьи) 16 студентов-магистрантов отвечали

на вопросы второй анкеты, которые позволили оценить мотивирующий потенциал этого вида исследовательской деятельности. Все 16 респондентов, принявших участие в анкетировании, имели опыт написания научных статей на русском языке. По итогам обработки анкет выяснилось, что более 56 % магистрантов посчитали это занятие интересным (рис. 1). Несмотря на отсутствие заинтересованности в этом виде внеаудиторной работы у оставшейся части опрошенных студентов, почти 90 % считают этот вид деятельности полезным (рис. 2).

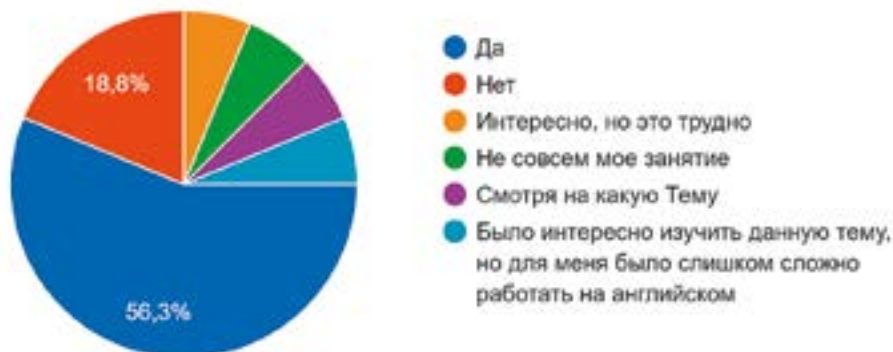


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос «Интересно ли Вам было писать статью на английском языке?»

Fig. 1. The distribution of respondents' answers to the question "Were you interested in writing an article in English?"

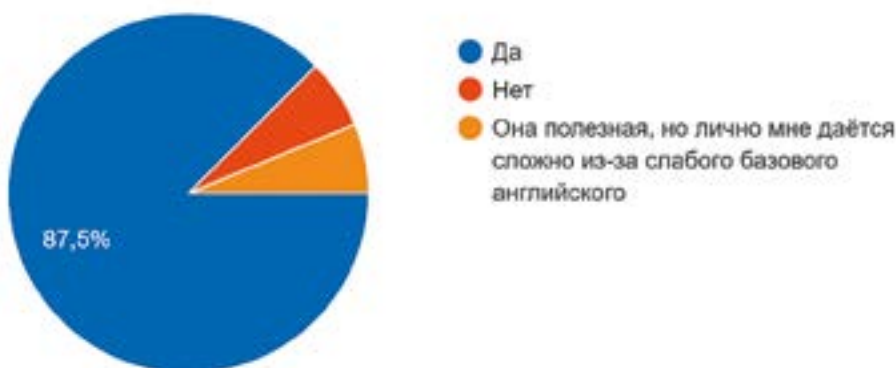


Рис. 2. Распределение ответов магистрантов на вопрос о полезности написания статьи на английском языке

Fig. 2. The distribution of MA students' answers to the question about the value of writing an article in English

Следующий блок вопросов был направлен на выявление междисциплинарных связей, необходимых при выполнении этого задания. Среди них ключевым является выбор темы статьи, так как рамки конкурса «Россия в глобальном мире» позволяли обучающимся использовать широкий спектр исследовательских направлений. Более трети магистрантов (37,5 %) испытывали трудности при выборе темы статьи, хотя на подготовительном этапе им было предложено рассмотреть возможность использования уже разрабатываемых ими или обсуждаемых в рамках занятий по профильным предметам исследовательских тем. Многие (62,5 %) последовали этой рекомендации. В итоге большинство респондентов (81,3 %) все же выбрали темы, рассмотренные ранее.

В развернутых ответах на вопрос о факторах, повлиявших на выбор темы статьи, были зафиксированы следующие ответы: «Поиск информации для курсовой работы», «Интересная тема, много материала», «Моя тема актуальна, интересна мне как автору статьи, заставляет задуматься о многом», «Интерес к процессам цифровизации общества», «Похожая тема по работе», «Имеющиеся знания на эту тему».

На вопрос «Чему Вы научились в процессе написания научной статьи на английском языке?» были получены следующие ответы: «Научился планированию процесса, навыкам оформления письменной работы», «Это был очень интересный и полезный опыт, который пригодится мне при написании следующих работ», «Освоил множество новых английских слов и стал стрессоустойчивым», «Научился находить нужную информацию, в том числе на английском языке», «Научился правильно оформлять статьи, выбирать интересный и актуальный материал для этой работы», «Я изучила особенности написания статьи на английском языке», «Сама тема была для меня интересной, а также я узнала, как пишутся статьи на английском», «Приобрел новые знания», «Узнала особенности английского научного стиля». Созвучны им и другие ответы: «Опыт помог расширить знания, которые понадобятся для написания курсовой», «Познакомился с процессом написания статьи на английском языке», «Написание статьи на английском языке – это новый опыт, который лишним, думаю, не будет». Из 16 участников второго этапа исследования 15 человек назвали опыт использования образовательной технологии полезным как для совершенствования навыка академического письма на английском языке, так и для углубления знаний по профильным предметам.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что имеющиеся у магистрантов специальные знания и языковые навыки позволяют им представлять результаты своих научных исследований на иностранном языке. Большинство респондентов посчитали задание не только интересным, но и полезным. Опыт написания статьи способствовал как углублению профессиональных знаний, так и расширению их словарного запаса и совершенствованию навыков академического письма.

Следует оговориться, что обучение магистрантов элементам академического письма может осуществляться в рамках программ дополнительного образования (Краснощечкова, 2022; Роговая, 2022; Kaban, 2022; Kam, Meinema, 2005).

## Заключение

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о невысоком уровне мотивации магистрантов-экономистов к изучению профессионального иностранного языка: более 70 % респондентов, принявших участие в анкетировании, уверены в том, что решение профессиональных задач может быть достигнуто без владения профессиональным иностранным языком. Магистранты не видят области конкретного применения иноязычных навыков, а также не чувствуют заинтересованности в изучении ими иностранного языка со стороны работодателя. Вместе с тем исследование показало, что 40 % опрошенных не считают возможным продвижение по карьерой лестнице без знания профессионального иностранного языка. Низкий уровень мотивации к изучению профессионального иностранного языка не ограничивается названными выше причинами, он также может быть связан с низким уровнем «общего» иностранного языка респондентов.

Активный поиск образовательных технологий, способствующих повышению мотивации магистрантов-лингвистов к изучению иностранного языка, ведется по многим направлениям. Одной из сфер, в рамках которой могут быть достигнуты положительные результаты, является участие магистрантов в научно-исследовательской деятельности. Помимо реализации интеллектуального и творческого потенциала, участие в научных конкурсах на иностранном языке способствует повышению интереса к освоению дисциплины «Профессиональный иностранный язык», а следовательно, повышению уровня мотивации к изучению этой дисциплины.

Проведенное анкетирование магистрантов-экономистов показало, что образовательная технология «написание научной статьи» может быть использована для повышения уровня их мотивации к совершенствованию профессионального иностранного языка. Большинство респондентов считают этот вид деятельности полезным, так как он способствует развитию как профессиональных, так и иноязычных навыков.

Обобщение опыта работы по совершенствованию вовлечения магистрантов в научную деятельность позволяет рекомендовать кафедрам иностранных языков активнее сотрудничать с преподавателями выпускающих кафедр в целях интеграции языковых и профессиональных дисциплин. Формы такого сотрудничества в неязыковом вузе могут носить разнообразный характер: совместная работа по определению тем научных статей, конкурсных работ, подготовка совместных научно-исследовательских конференций и совместное участие в проектах, приглашение с выступлением на иностранном языке выпускников выпускающих кафедр, успешно применяющих его в профессиональной деятельности.

В рамках статьи рассмотрена лишь одна форма участия магистрантов-экономистов в научно-исследовательской деятельности. Дальнейшее изучение данной темы может быть продолжено по нескольким направлениям: например, в части использования магистрантами навыков устного выступления на иностранном языке для представления своих докладов на научных конференциях.

## Список литературы

1. Абдрахимова Л. А., Захарова Л. М. Модель педагогического сопровождения развития профессиональной мотивации магистрантов неязыкового профиля к изучению иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 84–86. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00214>
2. Гузич М. Э., Макаренко Т. А. Оценка мотивационной сферы магистрантов гуманитарных направлений как средство определения их образовательных запросов // Северный регион: наука, образование, культура. 2022. № 3 (51). С. 13–19. <https://doi.org/10.34822/2312-377X-2022-3-13-19>
3. Евдокимова М. Г., Байдикова Н. Л., Давиденко Е. С. Влияние требований рынка труда на содержание и организацию обучения иностранному языку в техническом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 2 (835). С. 35–44.
4. Егорихина С. Ю. Исследование мотивации обучающихся магистратуры и аспирантуры // Пензенский психологический вестник PSYCHOLOGY-NEWS.RU. 2020. № 1 (14). <https://doi.org/10.24158/spp.2022.12.32>
5. Жарких Н. Г., Костыря С. С. Учебная мотивация студентов в образовательном процессе вуза // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 3 (92). С. 195–202.
6. Захарова М. В. Интерактивный контент платформы H5P и мотивация студентов-магистров в изучении английского языка // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3 (152). С. 112–121. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.153.3.014>
7. Краснощекова Г. А. Обучение магистрантов академическому письму на основе вариативных программ // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 12. С. 213–220. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.12.32>
8. Налиткина О. В. Формирование основ профессиональной идентичности будущих юристов на занятиях по иностранному языку в вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 5-3 (119). С. 93–97. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.119.5.090>
9. Пономаренко Л. Н., Суслопарова М. М., Порческу Г. В. Альтернативное оценивание как способ повышения мотивации студентов естественнонаучных специальностей к изучению английского языка // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 162–175. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.2.11>
10. Роговая Н. А. Диагностика уровня мотивации к изучению профессионального иностранного языка // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 1 (48). С. 155–165. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.010>
11. Сафина Г. Г., Закирова В. Г. Развитие мотивационно-ценностного отношения магистрантов к самостоятельной исследовательской деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 11-3(113). С. 113–119. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.113.11.095>
12. Тимофеева Т. В. Мотивация студентов к изучению профессионально-ориентированного иностранного языка // Международный



научно-исследовательский журнал. 2020. № 10 (100). С. 57–59.  
<https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.100.10.046>

13. Kabaran G. Graduate students' perceptions of the academic writing process and its problems: a qualitative study in Turkey // *Issues in Educational Research*. 2022. Vol. 32. Iss. 3. P. 943–959.

14. Kam A., Meinema Y. Teaching academic writing to international students in an interdisciplinary writing context: a pedagogical rough guide // *A Journal of Language, Learning and Academic Writing*. 2005. Iss. 2. P. 1–11.  
<https://doi.org/10.37514/ATD-J.2005.2.2.05>

15. Makarova, E. N., Pirozhkova I. S. New educational technologies to develop foreign language communicative competence of non - linguistic students: digital storytelling // *Philological Class*. 2021. Vol. 26, No. 3. P. 231–242. <https://doi.org/10.51762/1FK-2021-26-03-20>

## References

- Abdrahimova, L. A., & Zakharova, L. M. (2020). A model of pedagogical support for the development of professional motivation of non-linguistic graduate students to study a foreign language. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*, 2, 84–86. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00214>
- Egorikhina, S. Y. (2020). The research of training masters and postgraduates motivation in scientific organization. *Penza psychological newsletter PSYCHOLOGY-NEWS.RU*, 1. (In Russ.) <https://doi.org/10.17689/psy-2020.1.3>
- Evdokimova, M. G., Baydikova, N. L., & Davidenko, E. S. (2020). The impact of labor market requirements on the content and organization of foreign language teaching at a technical university. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 2, 35–44. (In Russ.)
- Guzich, M. E., & Makarenko, T. A. (2022). Assessment of the motivation sphere of master's degree students of the humanities department as a means for determining their educational needs. *Severnyy Region: Nauka, Obrazovanie, Cultura*, 3, 13–19. (In Russ.) <https://doi.org/10.34822/2312-377X-2022-3-13-19>
- Kabaran, G. (2022). Graduate students' perceptions of the academic writing process and its problems: a qualitative study in Turkey. *Issues in Educational Research*, 32(3), 943–959. <http://www.iier.org.au/iier32/gocen-kabaran.pdf>
- Kam, A., & Meinema, Y. (2005). Teaching academic writing to international students in an interdisciplinary writing context: a pedagogical rough guide. *A Journal of Language, Learning and Academic Writing*, 2, 1–11. <https://doi.org/10.37514/ATD-J.2005.2.2.05>
- Krasnoshchekova, G. A. (2022). Teaching master's degree students academic writing on the basis of variable programs. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 12, 213–220. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2022.12.32>
- Makarova, E. N., & Pirozhkova, I. S. (2021). New educational technologies to develop foreign language communicative competence of non-linguistic students: digital storytelling. *Philological Class*, 26(3), 231–242. (In Russ.) <https://doi.org/10.51762/1FK-2021-26-03-20>
- Nalitkina, O. V. (2022). Formation of professional identity basis of future lawyers in foreign language classes at university. *International Research Journal*, 5-3, 93–97. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.119.5.090>

- Ponomarenko, L. N., Susloparova, M. M., & Porcescu, G. V. (2021). Alternative assessment as a method to motivate natural-science-profile students to learn English. *Perspectives of Science and Education*, 2, 162–175. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2021.2.11>
- Rogovaya, N. A. (2022). Motivation level diagnosis for studying a professional foreign language. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 155–165. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.010>
- Safina, G. G., & Zakirova, V. G. (2021). On the development of motivational and value attitude of undergraduates towards independent research activities. *International Research Journal*, 11-3, 113–119. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.113.11.095>
- Timofeeva, T. V. (2020). Motivating students to study job-related foreign language. *International Research Journal*, 10, 57–59. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.100.10.046>
- Zakharova, M. (2022). H5P interactive content and motivation of masters' students in English language learning. *Kazan Pedagogical Journal*, 3, 112–121. (In Russ.) <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.153.3.014>
- Zharkih, N. G., & Kostyrya, S. S. (2021). Educational motivation of students in the educational process of the university. *Scientific Notes of Orel State University*, 3, 195–202. (In Russ.)

### Информация об авторах

**Макарова Елена Николаевна**, д-р филол. наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка Уральского государственного экономического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4439-5521>, makarovayn@mail.ru

**Гончарова Надежда Анатольевна**, канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3193-5864>, nadin1325x@yandex.ru

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Elena N. Makarova**, Doctor Sci. (Philology), Docent, Head of the Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4439-5521>, makarovayn@mail.ru

**Nadezhda A. Goncharova**, Cand. Sci. (History), Docent, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3193-5864>, nadin1325x@yandex.ru

**Conflict of interests:** the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.



## Оценка практикоориентированности профессиональных образовательных программ при подготовке IT-специалистов

Т. М. Шамсутдинова ✉, С. В. Прокофьева

Башкирский государственный аграрный университет,  
Уфа, Российская Федерация  
✉ tsham@rambler.ru

### Аннотация

**Введение.** Востребованность выпускников на рынке труда — один из важных критериев социального благополучия молодежи, а также оценки качества предоставляемых учебным заведением образовательных услуг. Цифровизация социально-экономических процессов вносит коррективы в требования работодателей к выпускникам и актуализирует вопросы практической подготовки IT-специалистов. Изменение запросов рынка труда должно стать основой для трансформации образовательных программ в контексте практико-ориентированной модели обучения.

**Цель** — представить модель оценки практикоориентированности основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального (СПО) и высшего образования (ВО) с учетом изменений на рынке труда и требований работодателей к выпускникам.

**Методы.** Библиографический анализ научных публикаций по теме исследования, контент-анализ вакансий, размещенных на сайтах сервисов онлайн-рекрутинга, анализ действующих образовательных программ подготовки IT-специалистов.

**Результаты.** Предложены критерии, позволяющие выстроить модель оценки практикоориентированности основных профессиональных образовательных программ при подготовке IT-специалистов. Рассмотрены вопросы преемственности образовательных программ СПО и ВО.

**Научная новизна.** Многофакторность представленной модели оценки практикоориентированности образовательных программ позволяет учитывать изменение требований рынка труда.

**Практическая значимость.** Предложенная модель оценки практикоориентированности основных профессиональных образовательных программ может использоваться при внешней оценке качества подготовки выпускников, а также в порядке самообследования учебных заведений.

**Ключевые слова:** практикоориентированность, рынок труда, требования работодателей, подготовка ИТ-специалистов, качество подготовки, оценка качества образования, профессиональная образовательная программа, профессиональное образование, образовательная траектория



**Для цитирования:** Шамсутдинова Т. М., Прокофьева С. В. Оценка практикоориентированности профессиональных образовательных программ при подготовке IT-специалистов // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1. С. 89–106. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.006>

© Шамсутдинова Т. М., Прокофьева С. В., 2023

Статья поступила в редакцию 1 марта 2023 г.; поступила после рецензирования 23 марта 2023 г.; принята к публикации 25 марта 2023 г.

Original article

## Evaluation of the practical orientation of professional educational programs in the preparation of IT specialists

Tatyana M. Shamsutdinova , Svetlana V. Prokofyeva  
Bashkir State Agrarian University, Ufa, Russian Federation  
 tsham@rambler.ru

### Abstract

**Introduction.** The demand for graduates in the labour market is one of the important criteria for the social well-being of young people, as well as assessing the quality of educational services provided by an educational institution. Due to the digitalization of socio-economic processes, employers have to adjust the requirements for graduates, thus updating the issues of practical training of IT-specialists. Changing demands of the labour market should provide a basis for the transformation of educational programs in the context of practice-oriented learning model.

**Aim.** To present a model for assessing the practice orientation of the main educational programmes of secondary vocational education, taking into account changes in the labour market and employers' requirements for graduates.

**Methods.** Bibliographic analysis of scientific publications on the research topic, analysis of the data from the websites of online recruiting services, analysis of existing educational programmes for training IT specialists.

**Results.** A model of criteria for assessing the practical orientation of the main vocational educational programmes for training IT specialists was formulated. The issues of the continuity of educational programmes in the systems of secondary vocational education and higher education are considered.

**Scientific novelty.** The multifactorial nature of the presented model for assessing the practical orientation of educational programmes allows for consideration of the changes in the requirements of the labour market.

**Practical significance.** A model proposed to assess the practical orientation of basic professional educational programs is available for external evaluation of the quality of graduates' training, as well as for self-evaluation of educational institutions.

**Keywords:** practical orientation, labour market, employers' requirements, IT specialists training, training quality, quality of education assessment, vocational educational programme, vocational education, educational trajectory

**For citation:** Shamsutdinova, T. M., & Prokofyeva, S. V. Evaluation of the practical orientation of vocational educational programmes in the preparation of IT specialists. *Vocational Education and Labour Market*, 11(1), 89–106. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.006>

Received March 1, 2023; revised March 23, 2023; accepted March 25, 2023.

## Введение

Цифровая трансформация социально-экономических процессов в обществе накладывает свой отпечаток на запросы рынка труда в области информационных технологий. Появляются все новые цифровые профессии, меняются платформы и методы разработки программного обеспечения и предоставления информационных услуг. В этих условиях особенно остро встает вопрос профессиональной компетентности выпускников IT-специальностей вузов и ссузов: насколько актуальны их знания, умения и навыки и соответствуют ли они запросам рынка труда, динамичного по своей природе и имеющего свою специфику в зависимости от направлений подготовки, образовательных учреждений, регионов, квалификации и т. д.

Базовым фактором формирования профессиональной компетентности студентов является основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) среднего профессионального (СПО) или высшего образования (ВО) соответствующего направления подготовки. Важным является вопрос ориентированности данных программ на практические навыки, вытекающие из требований рынка труда, которые не отличаются постоянством. Запросы работодателей регулярно меняются, и в наибольшей степени, пожалуй, такая динамичность характерна для IT-сферы.

Исследований, посвященных проблемам подготовки IT-специалистов, довольно много, однако опубликованные, казалось бы, совсем недавно работы быстро теряют свою актуальность по причине высокой скорости обновления знаний в этой сфере и, соответственно, требований к специалистам.

К идеям и выводам, не потерявшим своей актуальности, можно отнести характеристики ряда профессий IT-сектора в статье Ю. И. Богатыревой, А. Н. Привалова (2019); результаты анализа степени влияния цифровой экономики на формирование основных трендов на рынке труда в работе Алексеевой Н. В., Сазонова А. А. (2019); методики прогнозирования востребованности специалистов IT-направлений, предложенные Е. Ю. Кунц и коллегами (2022).

Особенности трудоустройства выпускников СПО в области информационных технологий подробно рассмотрены в работах И. А. Волошиной, Л. В. Козловой (2020), Г. С. Минажевой, М. С. Садыровой (2020).

Большинство авторов, исследующих процессы трудоустройства выпускников, в качестве одной из основных выделяют проблему разрыва между знаниями и навыками, которые дает академическое сообщество, и теми знаниями и навыками, которые ожидают от соискателей вакансий работодатели (Misra, Khurana, 2017). Решением данной проблемы может стать усиление практикоориентированности профессиональных образовательных программ (Карев и др., 2020; Маматов и др., 2016; Юмашева, 2019).

Определение критериев оценивания и представление основанной на них многофакторной модели оценки практикоориентированности профессиональных образовательных программ, учитывающей

изменения рынка труда и требования работодателей к выпускникам, и является целью данной статьи.

## Методы

В процессе работы проведен библиографический анализ по тематике исследования, проанализированы вакансии, опубликованные на сайтах рекрутинговых агентств, осуществлен сопоставительный анализ образовательных программ подготовки IT-специалистов в СПО и ВО в контексте их преемственности.

## Результаты и обсуждение

### *IT-вакансии на современном рынке труда*

Не секрет, что практически любой выпускник IT-специальностей колледжа или вуза надеется быстро найти интересную и высокооплачиваемую работу. Но удается это далеко не всем, несмотря на то что рынок вакансий в сфере информационных технологий очень широк. Так, например, на 28 февраля 2023 г. в сфере «Информационные технологии, системная интеграция, интернет» HeadHunter<sup>1</sup> предлагает 21 313 вакансий в Москве, в Санкт-Петербурге — 7 816, Екатеринбурге — 2 201, Казани — 1 868, Самаре — 1 276, Уфе — 869, Челябинске — 860 и т. д.

Остановимся подробнее на предложениях Уфы. По фильтру «Работа в области информационных технологий, интернета, телеком в Уфе», включающему трудоустройство не только в IT-компаниях, но и работу в качестве IT-специалиста в организациях самого различного профиля, нашлось 1 298 вакансий. Наибольшее количество вакансий при этом было предложено для таких специализаций, как «Программирование, разработка», «Web-инженер», «Системы управления предприятием (ERP)», «Системный администратор», «Поддержка, Helpdesk», «Инженер», «Интернет», «Телекоммуникации». В меньшем объеме нашлись вакансии профилей «Управление проектами», «Аналитик», «Тестирование», «Компьютерная безопасность» и пр.

Заметим, что только 143 вакансии имели пометку «Удаленная работа», а в категории «Начальный уровень, мало опыта» была размещена всего 91 вакансия. В данной категории для молодых начинающих специалистов предлагались в основном такие должности, как оператор call-центра, стажер-разработчик 1С, консультант технической поддержки, младший менеджер по продажам и работе с клиентами и др.

Новым трендом рынка вакансий можно назвать увеличение числа запросов работодателей к навыкам работы с алгоритмами машинного обучения, анализом больших данных (Big Data). От претендента на вакансию зачастую ожидают уже не просто базового знания языков программирования, но и умения работать с нейросетевыми библиотеками глубокого машинного обучения и разнообразными фреймворками, знания протоколов обмена данными при интеграции различных информационных систем.

<sup>1</sup> Крупнейшая в России платформа онлайн-рекрутинга, <https://hh.ru>.

Неуклонно повышается спрос и на специалистов в области работы с современными ERP-системами и прежде всего с программными продуктами линейки 1С.

Из этого можно сделать вывод, что рынок IT-вакансий более ориентирован на опытных специалистов, чем на начинающих карьеру выпускников. Соответственно, несмотря на востребованность IT-специалистов на рынке труда и большое число вакансий, наличие диплома колледжа или вуза по IT-специальности еще не является гарантией успешного трудоустройства. Требование к наличию трудового стажа содержится в большинстве проанализированных вакансий.

### *Преимственность образовательных программ при многоуровневой подготовке IT-специалистов в контексте требований рынка труда*

В последние годы многие техникумы (колледжи) интегрированы или находятся в процессе интеграции с высшими учебными заведениями. По этой причине актуальным является подход, когда совершенствование профессиональных компетенций осуществляется в соответствии с образовательной траекторией «специалист среднего звена — бакалавр — магистр».

В результате освоения образовательной программы у выпускников СПО должны быть сформированы общие и профессиональные компетенции, а у выпускников высшего образования — общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Общие и общекультурные компетенции ориентированы на приобретение студентами социально-личностных характеристик и мало отличаются в системах СПО и ВО. Существенное отличие в подготовке заключается в наличии общепрофессиональных компетенций в системе ВО, что связано с более серьезной теоретической фундаментальной подготовкой студентов вузов. Профессиональные же компетенции отличаются не так существенно. Техники, бакалавры и магистры готовятся к одним и тем же видам деятельности (производственная, организационная, экспериментальная). В частности, для профессиональной области информационных технологий должна быть выстроена система подготовки кадров, требуемых для научных исследований, проектирования информационных систем, руководства IT-проектами, защиты информации и др.

Рассмотрим рабочие учебные планы подготовки кадров для IT-областей нескольких ссузов и вузов, реализующих образовательную траекторию «специалист среднего звена (техник) — бакалавр — магистр» для направлений подготовки специалистов IT.

Так, Уфимский авиационный техникум, существующий на базе Уфимского университета науки и технологий (УУНиТ), предлагает траекторию трехступенчатого обучения: подготовка специалистов среднего звена по специальности 09.02.05 «Прикладная информатика (по отраслям)» (квалификация — техник-программист) — бакалавриат по направлению «Прикладная информатика», профиль «Информационные и цифровые технологии в корпоративных системах» — магистратура по направлению 09.04.03 «Прикладная информатика», профиль «Реинжиниринг бизнес-процессов».

По каждому из рассмотренных в примере ключевых навыков (табл. 1) — программирование, web-разработка и др. — при переходе на следующий уровень образования имеет место преемственность в ранее сформированных компетенциях с их качественным развитием.

Можно заметить, что рассмотренные учебные планы охватывают несколько уровней образования, обеспечивается преемственность учебных планов, а также учитывается быстрая эволюция ИТ и процессы конвергенции на рынке труда. Различие состоит в том, что СПО дает базовые знания и основные практические навыки согласно заявленной квалификации (в данном случае техника-программиста), бакалавриат развивает данные навыки, предоставляя возможность фундаментальной теоретической подготовки, а программа магистратуры, в свою очередь, знакомит с высокотехнологичными и наукоемкими разработками, в том числе с использованием передовых интеллектуальных технологий.

Следует подчеркнуть, что в учебные планы все чаще включаются дисциплины, формирующие профессиональные компетенции, хотя напрямую и не связанные с повышенным спросом на рынке труда в текущий момент, но прогнозируемо востребованные работодателями в ближайшее время. Как правило, это компетенции, относящиеся к сквозным цифровым технологиям: *блокчейн, системы распределенного реестра, облачные технологии, интернет вещей, методы и технологии распознавания образов*. Такие дисциплины, относящиеся к вариативной части или факультативам, делают учебные планы уникальными, что влияет на выбор вуза абитуриентом.

#### *Модель оценки практикоориентированности основных профессиональных образовательных программ (ОПОП)*

Очевидно, что необходима постоянная коррекция образовательных программ в сторону большей практикоориентированности и ориентации на меняющиеся запросы рынка труда. При этом в качестве критериев оценки практикоориентированности ОПОП могут выступать такие характеристики, как учебно-методическое обеспечение программы, материально-техническое обеспечение, взаимодействие с сообществом работодателей, результаты трудоустройства выпускников и др.

Можно предложить следующую модель оценки практикоориентированности  $P$  основных профессиональных образовательных программ:

$$P = k_1 U + k_2 M + k_3 R + k_4 T, \quad (1)$$

где  $k_1, k_2, k_3, k_4$  — возможные весовые коэффициенты, служащие для приведения данных к единой шкале (нормирования),

$U, M, R, T$  — характеристики ОПОП по основным показателям.

$U$  — учебно-методическое обеспечение ОПОП, оцениваемое по следующим критериям:

$U_1$  — соответствие профессиональных компетенций ОПОП и индикаторов их достижения профессиональным стандартам;

$U_2$  — соответствие оценочных процедур, фондов оценочных средств, используемых при проведении промежуточной и итоговой аттестации, требованиям профессиональных стандартов;

$U_3$  — доля тем курсовых и выпускных работ, в которых учтены постановки задач работодателей (связь с производством);



$U_4$  — доля выпускников образовательной программы, чьи выпускные квалификационные работы получили практическое применение (акты внедрения) в профильных организациях, от общего числа выпускников образовательной программы;

$U_5$  — использование в образовательной программе деловых и ролевых производственных игр;

$U_6$  — использование в образовательной программе производственных кейсов.

$M$  — материально-техническое и научное обеспечение ОПОП:

$M_1$  — наличие профильных специализированных лабораторий, необходимых для реализации образовательной программы;

$M_2$  — обеспеченность специализированными профессиональными библиографическими ресурсами, современными профессиональными базами данных и информационными справочными системами;

$M_3$  — обеспеченность специализированным лицензионным и свободно-распространяемым программным обеспечением, в том числе отечественного производства;

$M_4$  — доля научно-исследовательских работ (НИР) выпускников, выполненных под руководством представителей работодателей.

$R$  — взаимодействие с работодателями, включая кадровое обеспечение ОПОП:

$R_1$  — наличие баз для проведения практики, оснащенных современным оборудованием в степени, необходимой для формирования профессиональных компетенций;

$R_2$  — наличие договоров о сотрудничестве с предприятиями, организациями, в том числе с использованием сетевой формы;

$R_3$  — наличие базовых кафедр на предприятиях;

$R_4$  — доля студентов, трудоустроившихся по итогам прохождения практики или стажировки в те организации, в которых проходили практику/стажировку;

$R_5$  — доля специалистов-практиков с производства, участвующих в реализации ОПОП, по отношению к численному составу ППС;

$R_6$  — доля профессорско-преподавательского состава, прошедших стажировку, профильные курсы повышения квалификации либо профессиональной переподготовки за последние 3 года;

$R_7$  — доля педагогических работников, имеющих опыт профессиональной деятельности (включая стажировки), соответствующий профилю образовательной программы, от общего числа научно-педагогических работников, занятых в образовательном процессе по образовательной программе;

$R_8$  — доля рабочих программ дисциплин (модулей), оценочных материалов, в проектировании и / или экспертизе которых участвовали эксперты-работодатели, от общего числа составляющих профессиональную образовательную программу рабочих программ.

$T$  — результаты трудоустройства выпускников:

$T_1$  — доля выпускников, трудоустроившихся в течение календарного года, следующего за годом выпуска;

$T_2$  — наличие центра помощи в трудоустройстве (в рамках содействия учебного заведения трудоустройству своих выпускников).

Таблица 1/ Table 1

Пример траектории «специалист среднего звена (техник) — бакалавр — магистр» для направления «Прикладная информатика»  
An example of the trajectory “mid-level specialist (technician) — bachelor — master” for the direction of Applied Informatics

Уровень подготовки	СПО	Бакалавриат	Магистратура
Ключевой навык: Программирование			
Дисциплины учебного плана	Основы алгоритмизации и программирования. Основы программирования информационного контента на языках высокого уровня	Языки программирования. Объектно-ориентированное программирование	Современные технологии разработки программного обеспечения
Связанные компетенции	ФГОС 09.02.051 Уметь программировать на встроенных алгоритмических языках	ФГОС 09.03.032 ОПК-7. Способен разрабатывать алгоритмы и программы, пригодные для практического применения	ФГОС 09.04.033 ОПК-2. Способен разрабатывать оригинальные алгоритмы и программные средства, в том числе с использованием современных интеллектуальных технологий, для решения профессиональных задач
Соответствие вакансиям рынка труда	Техник-программист Junior разработчик	Программист-разработчик Инженер-программист	Разработчик в области машинного обучения и больших данных ML-разработчик Руководитель проекта
Ключевой навык: Web-разработка			
Дисциплины учебного плана	Интернет-технологии	Веб-технологии и интернет-программирование	Разработка интернет-сервисов
Связанные компетенции	ФГОС 09.02.05 Иметь практический опыт разработки и публикации программного обеспечения отраслевой направленности со статическим и динамическим контентом на основе готовых спецификаций и стандартов	ОПОП 09.03.034 ОПК-7.2. Разрабатывает алгоритмы и программный код, пригодные для практического применения; осуществляет выбор структур данных, языка программирования с учетом специфики решаемой задачи	ОПОП 09.04.035 ПК-6. Способен использовать информационные сервисы для автоматизации прикладных и информационных процессов

<sup>1</sup> ФГОС СПО 09.02.05 Прикладная информатика (по отраслям) <https://fgos.ru/fgos/fgos-09-02-05-prikladnaya-informatika-po-otraslyam-1001>

<sup>2</sup> ФГОС ВО (бакалавриат) 09.03.03 Прикладная информатика. [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090303\\_B\\_3\\_23062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090303_B_3_23062021.pdf)

<sup>3</sup> ФГОС ВО (магистратура) 09.04.03 Прикладная информатика. [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/090403\\_%D0%9C\\_3\\_17062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/090403_%D0%9C_3_17062021.pdf)

<sup>4</sup> ОПОП ВО (бакалавриат) 09.03.03 Прикладная информатика. [https://uust.ru/sveden/assets/program/2490/Описание\\_образовательной\\_программы.pdf](https://uust.ru/sveden/assets/program/2490/Описание_образовательной_программы.pdf)

<sup>5</sup> ОПОП ВО (магистратура) 09.04.03 Прикладная информатика. [https://uust.ru/sveden/assets/program/2374/Описание\\_образовательной\\_программы.pdf](https://uust.ru/sveden/assets/program/2374/Описание_образовательной_программы.pdf)

Окончание таблицы 1 / End of the table 1

Уровень подготовки	СПО	Бакалавриат	Магистратура
Соответствие вакансиям рынка труда	HTML-верстальщик Junior Web-программист Администратор сайта/ Контент-менеджер	Frontend-разработчик Fullstack-разработчик Web-разработчик/ Веб-программист Программист JS Программист PHP	Ведущий web-программист Web development Team Lead React Native разработчик
Ключевой навык: Управление базами данных			
Дисциплины учебного плана	Базы данных	Базы данных	Технологии проектирования хранилищ данных
Связанные компетенции	ФГОС 09.02.05 Знать компьютерные технологии представления и управления данными	ОПОП 09.03.03 ОПК-7.3. Владеет навыками работы с интегрированными средами разработки, системами управления базами данных	ОПОП 09.04.03 ПК-6.2. Уметь применять современные информационные сервисы для автоматизации создания и эксплуатации хранилищ данных; принципы применения популярных СУБД для решения специальных задач
Соответствие вакансиям рынка труда	Администратор баз данных Оператор 1С Оператор ПК	Программист базы данных Программист SQL	Data-инженер Главный архитектор хранилища данных
Ключевой навык: Искусственный интеллект			
Дисциплины учебного плана	–	Интеллектуальный анализ данных и прикладной искусственный интеллект	Технологии искусственного интеллекта Интеллектуальные методы в информационных системах
Связанные компетенции	–	ОПОП 09.03.03 ПК-6. Способен анализировать структурированные и неструктурированные данные с применением методов и технологий Big Data	ОПОП 09.04.03 ОПК-2.1. Знать современные интеллектуальные технологии для решения профессиональных задач
Соответствие вакансиям рынка труда	Техник по интеллектуальным интегрированным системам	Системный аналитик Бизнес-аналитик	Ведущий аналитик данных Power BI Business Data Engineer Data-инженер ML-инженер

Данные критерии могут использоваться при оценке качества образовательных услуг учебных заведений как высшего, так и среднего профессионального образования.

Предлагаемые шкалы оценивания практикоориентированности ОПОП ВО (на примере ИТ-направлений бакалавриата, реализуемых в Башкирском ГАУ)

Для определения количественных значений показателей предлагаемой модели необходимо ввести шкалы оценки каждого из показателей. В частности, для оценки практикоориентированности ОПОП ВО бакалавриата можно предложить шкалы, рассмотренные далее в табл. 2.

Для обоснования данных шкал следует пояснить, что аналогичные показатели используются в ряде нормативных актов, в частности в формах мониторинга по основным направлениям деятельности образовательных организаций высшего образования, в ряде положений профессионально-общественных аккредитаций ОПОП, в требованиях современных ФГОС ВО на основе профессиональных стандартов и др. Разные нормативные акты вводят свои диапазоны шкал оценивания, поэтому необходимо приведение их к одному размерному ряду.

Предложено введение по каждому из показателей шкалы от 0 до 2 баллов:

0 баллов — соответствует невыполнению показателя;

1 балл — соответствует частичному выполнению (не применимо к показателям, основанным на требованиях ФГОС ВО и, соответственно, предполагающим обязательность выполнения);

2 балла — характеризует выполнение показателя.

Понятия «частичного выполнения» и «выполнения» будут основываться на критериях, предложенных в соответствующих нормативных актах.

Для показателей, связанных с выполнением требований профессиональных стандартов (например,  $U_1$ ), в качестве методов экспертного оценивания может выступать сравнительный анализ содержания профессиональных компетенций (включая связанные с ними компоненты образовательной программы) и профессиональных стандартов.

В Башкирском государственном аграрном университете на данный момент реализуются две программы бакалавриата, связанные с подготовкой ИТ-специалистов: 38.03.05 Бизнес-информатика (очная и очно-заочная форма обучения) и 09.03.03 Прикладная информатика (заочная форма обучения).

Рассмотрим данные программы с точки зрения оценки их практикоориентированности по предложенной выше модели, используя материалы самообследования, проводимого вузом в рамках контроля содержания и качества подготовки по ОПОП высшего образования, материалы профессионально-общественной аккредитации основных профессиональных образовательных программ и др. (табл. 3).

Для итогового заключения о практикоориентированности программы можно воспользоваться методикой, приведенной в рекомендациях Национального агентства развития квалификаций по организации

Таблица 2/ Table 2

Обоснование показателей практикоориентированности ОПОП  
 Substantiation of indicators of practical orientation of the educational program

Кри- терий	Нормативный акт	Шкалы оценивания	
		В соответствии с норматив- ным актом	Предложения авторов
U1	ФГОС ВО (3++) с учетом профес- сиональных стандартов	Обязательное выполнение показателей	Не выполняется — 0 баллов выполняется — 2 балла
U2	Положение о проведении проф.-обществ. аккредитации ОПОП ... Совета по проф. квалификациям в сфере атомной энергии (2021) <sup>1</sup>	Не соответствует — 0 баллов 1–30 % выполнения — 1 балл (соответствует единично) 31–60 % выполнения — 2 балла (соответствует в основном) 61–100 % выполнения — 3 балла (соответствует полностью)	До 30 % — 0 баллов 30–60 % — 1 балл 60 % и более — 2 балла
U3	Положение о проф.-общ. аккре- дитации обр. программ ... Совета по проф. квалификациям в обла- сти ИТ (2019) <sup>2</sup>	Менее 10 % работ — 0 баллов 10–30 % — 1 балл более 30 % — 2 балла	До 10 % — 0 баллов 10–30 % — 1 балл 30 % и более — 2 балла
U4	Рекомендации по организации и проведению проф.-общ. аккре- дитации ОПОП, осн. программ проф. обучения, доп. проф. программ НАРК (2018) <sup>3</sup>	Указан порог полного выполне- ния данного критерия как 30 %	До 10 % — 0 баллов 10–30 % — 1 балл 30 % и более — 2 балла
U5	Положение о проф.-общ. аккре- дитации обр. программ ... Совета по проф. квалификациям в обла- сти ИТ (2019) <sup>4</sup>	Рекомендованная оценка: Да / Нет	Отсутствие — 0 баллов наличие — 2 балла
U6	Локальный нормативный акт БашГАУ. Положение о фонде оце- ночных средств по дисциплине.	Предполагается наличие данно- го показателя	Отсутствие — 0 баллов наличие — 2 балла
M1	Рекомендации по организации и проведению проф.-общ. аккре- дитации ОПОП, осн. программ проф. обучения, доп. проф. программ НАРК (2018) <sup>5</sup> ,	Предполагается наличие данно- го показателя	Отсутствие — 0 баллов наличие — 2 балла

<sup>1</sup> Положение о проведении профессионально-общественной аккредитации ОПОП, основных программ профессионального обучения и (или) дополнительных Совета по профессиональным квалификациям в сфере атомной энергии от 22.09.2021. [http://srrosatom.ru/sites/default/files/docs/СПК\\_АЭ\\_о\\_проведении\\_ПОА\\_\(актуализ.\\_отчет\\_самообследования\)\\_0.pdf](http://srrosatom.ru/sites/default/files/docs/СПК_АЭ_о_проведении_ПОА_(актуализ._отчет_самообследования)_0.pdf) (Приложение 6. Показатель 2.2).

<sup>2</sup> Положение о профессионально-общественной аккредитации образовательных программ в области информационных технологий Совета по профессиональным квалификациям в области ИТ от 06.02.2019. [http://spk-it.ru/poa/files/itPOA\\_Statement\\_20190206.pdf](http://spk-it.ru/poa/files/itPOA_Statement_20190206.pdf) (Показатель 5.3.2)

<sup>3</sup> Рекомендации по организации и проведению профессионально-общественной аккредитации ОПОП, основных программ профессионального обучения, дополнительных профессиональных программ Национального агентства развития квалификаций от 11.06.2018. П.6.2.1. [https://nspkrf.ru/documents/normativnye-dokumenty/omd\\_poa.html](https://nspkrf.ru/documents/normativnye-dokumenty/omd_poa.html)

<sup>4</sup> Положение о профессионально-общественной аккредитации... от 06.02.2019. Показатель 5.4.9. [http://www.akkork.ru/general/upload/itPOA\\_Statement\\_20190206\\_Методология.pdf](http://www.akkork.ru/general/upload/itPOA_Statement_20190206_Методология.pdf)

<sup>5</sup> Рекомендации по организации и проведению профессионально-общественной аккредитации... П. 6.2.4.

Продолжение таблицы 2 / Continuation of the table 2

Кри-терий	Нормативный акт	Шкалы оценивания	
		В соответствии с норматив-ным актом	Предложения авторов
M2	Требования ФГОС ВО (3++). Например, ФГОС ВО 09.03.03 Прикладная информатика1	Обязательное выполнение пока-зателей ФГОС ВО	Не выполняется — 0 баллов выполняется — 2 балла
M3	Требования ФГОС ВО (3++) Например, ФГОС ВО 09.03.03 Прикладная информатика2	Обязательное выполнение требований ФГОС ВО	Не выполняется — 0 баллов выполняется — 2 балла
M4	Положение о проведении проф.-обществ. аккредитации ОПОП ... Совета по проф. квалификациям в сфере атомной энергии (2021)3.	0 % работ — 0 баллов 1–5 % — 1 балл 5–10 % — 2 балла от 10 % — 3 балла	0 % — 0 баллов 1–10 % — 1 балл 10 % и более — 2 балла
R1	Рекомендации по организации и проведению проф.-общ. аккре-дитации ОПОП, осн. программ проф. обучения, доп. проф. программ НАРК (2018)4.	Предполагается выполнение показателя	Не выполняется — 0 баллов выполняется — 2 балла
R2	Распоряжение Минобрнауки «О проведении мониторинга по осн. направлениям деят-сти обр. орг-ции. Высш. обр-я за 2021 год»5.	Предполагается выполнение показателя	Не выполняется — 0 баллов выполняется — 2 балла
R3	Распоряжение Минобрнауки «О проведении мониторинга по осн. направлениям деят-сти обр. орг-ции. высш обр-я за 2021 год».	Предполагается выполнение показателя	Не выполняется — 0 баллов выполняется — 2 балла
R4	Рекомендации по организации и проведению проф.-общ. аккре-дитации ОПОП, осн. программ проф. обучения, доп. проф. программ НАРК (2018)6	В рекомендациях предлагается порог полного выполнения как 15% выпускников.	до 5% — 0 баллов 5–15% — 1 балл 15% и более — 2 балла

<sup>1</sup> ОПОП ВО (бакалавриат) 09.03.03 Прикладная информатика. П.4.3.4. <https://uust.ru/sveden/assets/program/2490/Описание> образовательной про-граммы.pdf

<sup>2</sup> Там же. П.4.3.2

<sup>3</sup> ОПОП ВО (бакалавриат)... Приложение 6. Показатель 6.2

<sup>4</sup> Рекомендации по организации и проведению профессионально-общественной аккредитации... П.6.2.4

<sup>5</sup> Распоряжение Министерства науки и высшего образования РФ 27 апреля 2022 г. № 197-р «О проведении мониторинга по основным направлени-ям деятельности образовательной организации высшего образования за 2021 год Форма N 1-Мониторинг. <https://base.garant.ru/404553546>

<sup>6</sup> Рекомендации по организации и проведению профессионально-общественной аккредитации... П. 6.2.5.

Окончание таблицы 2 / End of the table 2

Кри- терий	Нормативный акт	Шкалы оценивания	
		В соответствии с норматив- ным актом	Предложения авторов
R5	Требования ФГОС ВО (3++). Приказ Минобрнауки «Об утверждении аккред. показателей по обр. программам высш. обр- ния» (2021) <sup>1</sup>	Нормативное требование ФГОС ВО — не менее 5% численности педагогических работников Показатели в соответствие с Приказом Минобрнауки: 0 баллов — не соответствует ФГОС 20 баллов — соответствует	Не выполняется (требования ФГОС) — 0 баллов выполняется — 2 балла
R6	1) Проект Рособрнадзора «Об установлении ... показателей аккред. мониторинга системы образования» ( 2023 г.) <sup>2</sup> 2) Рекомендации по организации и проведению проф.-общ. аккре- дитации ОПОП, осн. программ проф. обучения, доп. проф. программ НАРК (2018) <sup>3</sup>	Рекомендации Рособрнадзора: 90 % и более преподавателей — 10 баллов 70–89 % — 5 баллов менее 70% — 0 баллов  Рекомендации НАРК: порог полного выполнения — от 70 %	До 70 % — 0 баллов 70 — 90 % — 1 балл 90 % и более — 2 балла
R7	Положение о проф.-общ. аккре- дитации обр. программ ... Совета по проф. квалификациям в обла- сти ИТ (2019) <sup>4</sup>	До 25 % преподавателей — 0 баллов 25–40 % — 1 балл 40 % и более — 2 балла	Аналогично
R8	Рекомендации по организации и проведению проф.-общ. аккре- дитации ОПОП, осн. программ проф. обучения, доп. проф. программ НАРК (2018) <sup>5</sup>	В рекомендациях указан следу- ющий минимальный норматив- ный показатель выполнения — 70 %.	До 70 % — 0 баллов 70–90 % — 1 балл 90 % и более — 2 балла
T1	Приказ Минобрнауки «Об утверждении аккред. показателей по обр. программам высш. обр- ния» (2021) <sup>6</sup>	Аккредитационные показатели: 75 % и более — 20 баллов 50–75 % — 10 баллов менее 50 % — 0 баллов	Менее 50 % — 0 баллов 50–75 % — 1 балл 75 % и более — 2 балла
T2	ФЗ «Об образовании в Россий- ской Федерации» <sup>7</sup>	В законе «Об образовании в Российской Федерации» пред- полагается возможность выпол- нения данного показателя.	Отсутствие — 0 баллов Наличие — 2 балла

<sup>1</sup> Приказ Минобрнауки РФ от 25.11.2021 № 1094 "Об утверждении аккредитационных показателей по образовательным про-  
граммам высшего образования. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111290001>

<sup>2</sup> Проект Рособрнадзора «Об установлении процедуры, сроков проведения, формы итогового отчета, показателей аккредита-  
ционного мониторинга системы образования и методики их расчета» (февраль 2023 г.) [https://fgosvo.ru/uploadfiles/information/  
Project RON\\_results accredited\\_monitoring.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/information/Project RON_results accredited_monitoring.pdf)

<sup>3</sup> Рекомендации по организации и проведению профессионально-общественной аккредитации... П. 6.2.4.

<sup>4</sup> Положение о профессионально-общественной аккредитации образовательных программ... от 06.02.2019. Показатель 5.4.11

<sup>5</sup> Рекомендации по организации и проведению профессионально-общественной аккредитации... П. 6.2.6.

<sup>6</sup> Приказ Минобрнауки РФ от 25.11.2021 № 1094...

<sup>7</sup> ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (с Ст. 28, п. 2.1. п. 5.1 Компетенция,  
права, обязанности и ответственность образовательной организации)

Таблица 3/ Table 3

Пример расчета показателей практикоориентированности ОПОП  
An example of calculating the indicators of practical orientation of an educational program

Критерий	Предлагаемые шкалы оценивания	38.03.05 Бизнес-информатика		09.03.03 Прикладная информатика	
		Значение	Баллы	Значение	Баллы
U1	Не выполняется — 0 баллов; Выполняется — 2 балла	+	2	+	2
U2	До 30 % — 0 баллов; От 30 до 60 % — 1 балл; От 60% и выше — 2 балла	50 %	1	55 %	1
U3	До 10 % — 0 баллов; От 10 до 30 % — 1 балл; От 30 % и выше — 2 балла	25,5 %	1	20,3 %	1
U4	До 10 % — 0 баллов; От 10 до 30 % — 1 балл; От 30 % и выше — 2 балла	35 %	2	33,3 %	2
U5	Отсутствие — 0 баллов; Наличие — 2 балла	+	2	+	2
U6	Отсутствие — 0 баллов; Наличие — 2 балла	+	2	+	2
M1	Отсутствие — 0 баллов; Наличие — 2 балла	+	2	+	2
M2	Не выполняется — 0 баллов; выполняется — 2 балла	+	2	+	2
M3	Не выполняется — 0 баллов; выполняется — 2 балла	+	2	+	2
M4	Отсутствуют — 0 баллов; От 1 до 10 % — 1 балл; От 10 % — 2 балла	7 %	1	5 %	1
R1	Не выполняется — 0 баллов; выполняется — 2 балла	+	2	+	2
R2	Не выполняется — 0 баллов; выполняется — 2 балла	+	2	+	2
R3	Не выполняется — 0 баллов; выполняется — 2 балла	+	2	+	2
R4	До 5 % — 0 баллов; От 5 до 15 % — 1 балл; От 15 % и выше — 2 балла.	12,5 %	1	15 %	2
R5	Не выполняется — 0 баллов; выполняется — 2 балла.	+	2	+	2
R6	До 70 % — 0 баллов; От 70 до 90 % — 1 балл; От 90 % и выше — 2 балла	92,5 %	2	94 %	2
R7	До 25 % — 0 баллов; От 25 до 40 % — 1 балл; От 40 % и выше — 2 балла	33,3 %	1	35 %	1
R8	До 70 % — 0 баллов; От 70 до 90 % — 1 балл; От 90 % и выше — 2 балла	100 %	2	100 %	2
T1	Менее 50 % — 0 баллов; От 50 до 75 % — 1 балл; От 75 % и более — 2 балла	78 %	2	82 %	2
T2	Отсутствие — 0 баллов; Наличие — 2 балла	+	2	+	2
	Итого		35		36



и проведению профессионально-общественной аккредитации ОПОП. Согласно данной методике, значения ключевых количественных показателей должны соответствовать установленным пороговым значениям или превышать их. Если по ключевым показателям отмечено незначительное снижение относительно пороговых значений, то учитываются другие количественные показатели. Под ключевыми показателями понимаются показатели, связанные с выполнением требований ФГОС ВО.

В частности, в Положении о профессионально-общественной аккредитации образовательных программ в области информационных технологий, утвержденной решением Совета по профессиональным квалификациям в области ИТ, установлены следующие минимальные аккредитационные требования к профессиональным образовательным программам: аккредитация на срок 2 года рекомендуется в случае, если все критерии преодолели пороговое значение, либо в случае, если только по одному из критериев (кроме ключевых критериев) не достигнуто пороговое значение и итоговая оценка составляет более 60 %.

Анализируя подобные подходы и соотнося их с разработанной нами моделью, предлагается установить в качестве порогового критерия практикоориентированности образовательной программы достижение итоговой оценки в 60 % от максимальной (при условии выполнения всех ключевых показателей, вытекающих из требований ФГОС ВО).

В приведенном примере (см. табл. 3) согласно предложенным шкалам оценивания ОПОП 38.03.05 Бизнес-информатика получила 35 баллов, ОПОП 09.03.03 Прикладная информатика — 36 баллов из возможного количества 40 баллов, что составляет 87,5 % и 90 % соответственно. В данном случае все пороговые значения показателей выполнены, что свидетельствует о соответствии данных ОПОП критериям практикоориентированности.

Подобный подход может быть реализован и для программ магистратуры, и СПО с условием коррекции шкал оценивания.

## Заключение

По итогам исследования можно сделать следующие выводы:

1) в качестве критериев оценки практикоориентированности ОПОП вузов и ссузов могут выступать такие характеристики ОПОП, как учебно-методическое и материально-техническое обеспечение программы, взаимодействие с работодателями, результаты трудоустройства выпускников и др.;

2) задача повышения практикоориентированности ОПОП вузов и ссузов является комплексной проблемой и может быть эффективно решена только путем интеграции усилий образовательных учреждений и сообщества работодателей. При этом необходимо усиливать и развивать преемственность профессиональных программ СПО и ВО, дополняя сформированные в ссузах практические навыки фундаментальными вузовскими знаниями.

Дальнейшее направление моделирования оценки практикоориентированности профессиональных образовательных программ при подготовке ИТ-специалистов связано с выявлением новых способов и технологий формирования практико-ориентированных цифровых компетенций в условиях образовательного процесса.

### Список литературы

1. Алексеева Н. В., Сазонов А. А. Анализ степени влияния цифровой экономики на формирование основных трендов на рынке труда и социально-трудовых отношений в Российской Федерации // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Экономика. 2019. № 2. С. 28–36. <https://doi.org/10.18384/2310-6646-2019-2-28-36>
2. Богатырева Ю. И., Привалов А. Н. К вопросу об актуальности подготовки ИТ-специалистов для современного рынка труда // Инновационные, информационные и коммуникационные технологии. 2019. № 1. С. 142–146.
3. Волошина И. А., Козлова Л. В. Трудоустройство выпускников СПО в области информационных технологий и информационной безопасности: карьерные предпочтения и практики поиска работы // Социально-трудовые исследования. 2020. № 4 (41). С. 120–134. <https://doi.org/10.34022/2658-3712-2020-41-4-120-134>
4. Карев Б. А., Прокопцев В. О., Прокопцева Н. В. Вопросы организации практико-ориентированного обучения в сфере инфокоммуникационных технологий // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. 2020. № 8-2. С. 43–46. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2020.08-2.11>
5. Кунц Е. Ю., Ложников П. С., Хазанская Е. С., Белых А. А. Методика прогнозирования востребованности выпускников ИТ-направлений // Безопасность цифровых технологий. 2022. № 4 (107). С. 63–81. <https://doi.org/10.17212/2782-2230-2022-4-63-81>
6. Маматов А. В., Немцев А. Н., Мельник Ю. М., Жидких О. Ю., Бондарева М. А. Компетентностный подход и практико-ориентированное обучение // Высшее образование в России. 2016. № 2. С. 115–120. [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_25435882\\_16757638.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25435882_16757638.pdf)
7. Минажева Г. С., Садырова М. С. Востребованность выпускников как критерий оценки качества предоставляемых образовательных услуг и деятельности вуза // Вестник Казахского национального университета. Сер. Педагогические науки. 2020. Т. 62. № 1. С. 95–114. <https://doi.org/10.26577/IES.2020.v62.i1.10>
8. Юмашева И. А. Практико-ориентированная модель образовательного процесса вуза // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2019. № 4 (68). С. 5–10. [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42479708\\_91669289.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42479708_91669289.pdf)
9. Misra R. K., Khurana K. Employability skills among information technology professionals: a literature review // Procedia Computer Science. 2017. Vol. 122. P. 63–70. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.342>

## References

- Alekseeva, N. V., & Sazonov, A. A. (2019). The study of the impact of digital economy on the formation of basic trends in labor market and social and labor relations in the Russian Federation. *Bulletin of Moscow Region State University. Ser. Economics*, 2, 28–36. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-6646-2019-2-28-36>
- Bogatyрева, Yu. I., & Privalov, A. N. (2019). To the question of the relevance of training IT specialists for the modern labor market. *Innovative, Information and Communication Technologies*, 1, 142–146. (In Russ.)
- Karev, B. A., Prokoptsev, V. O., & Prokoptseva, N. V. (2020). Issues of organization of practice-oriented training in the sphere of infocommunication technologies. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Ser. Humanities*, 8-2, 43–46. (In Russ.) <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2020.08-2.11>
- Kunts, E. Yu., Lozhnikov, P. S., Khazanskaya, E. S., & Belykh, A. A. (2022). Methodology for forecasting the demand of graduates in IT directions. *Digital Technology Security*, 4, 63–81. (In Russ.) <https://doi.org/10.17212/2782-2230-2022-4-63-81>
- Mamatov, A. V., Nemtsev, A. N., Mel'nik, J. M., Zhidkikh, O. Yu., & Bondareva, M. A. (2016). Competence approach and practice-based learning. *Higher Education in Russia*, 2, 115–120. (In Russ.) [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_25435882\\_16757638.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25435882_16757638.pdf)
- Minazheva, G. S., & Sadyrova, M. S. (2020). Demand for graduates—as a criterion for assessing the quality of educational services and university activities. *Journal of Educational Sciences*, 62(1), 95–114. (In Russ.) <https://doi.org/10.26577/JES.2020.v62.i1.10>
- Misra, R. K., & Khurana, K. (2017). Employability skills among information technology professionals: a literature review. *Procedia Computer Science*, 122, 63–70. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.342>
- Voloshina, I. A., & Kozlova, L. V. (2020). Employment of graduates of secondary vocational education in information technologies and information security: career preferences and job search. *Social and Labor Research*, 41, 120–134. (In Russ.) <https://doi.org/10.34022/2658-3712-2020-41-4-120-134>
- Yumasheva, I. A. (2019). Practice-oriented model of the educational process of the university. *Uchenye Zapiski St. Petersburg University of Management Technologies and Economics*, 4, 5–10. (In Russ.) [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_42479708\\_91669289.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42479708_91669289.pdf)

## Информация об авторах

**Шамсутдинова Татьяна Михайловна**, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры цифровых технологий и прикладной информатики, Башкирский государственный аграрный университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1809-3615>, tsham@rambler.ru

**Прокофьева Светлана Владиславовна**, старший преподаватель кафедры цифровых технологий и прикладной информатики, Башкирский государственный аграрный университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1883-2967>, svp312@yandex.ru

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Tatyana M. Shamsutdinova**, Cand. Sci. (Phys.-Math.), Associate Professor of the Department of Digital Technologies and Applied Informatics, Bashkir State Agrarian University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1809-3615>, tsham@rambler.ru

**Svetlana V. Prokofyeva**, Senior Lecturer of the Department of Digital Technologies and Applied Informatics, Bashkir State Agrarian University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1883-2967>, svp312@yandex.ru

**Conflict of interests:** the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.



## Взаимосвязь успешности обучения с когнитивными и личностными компонентами студентов-превентологов: психологический аспект

И. С. Крутько, Н. В. Попова ✉, З. В. Сенук, А. В. Пономарев

Уральский федеральный университет им. первого Президента России  
Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Российская Федерация

✉ nv\_popova@mail.ru

### Аннотация

**Введение.** Исследование связи когнитивных и личностных предпосылок, определяющих успешность учебной деятельности студентов-превентологов, становится актуальным в связи с трансформацией образования, цифровизацией и переходом на инновационные модели обучения. Проблема детерминации учения и факторов, обуславливающих его успешность, является одной из классических для любых уровней образования. Обнаружение стратегий результативного обучения студентов важно для обоснования дальнейших моделей учебного процесса.

**Цель.** Исследование взаимосвязи когнитивных и личностных предпосылок, определяющих успешность учебной деятельности студентов-превентологов.

**Методы.** Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного одновременно в июне 2021 года. В исследовании приняли участие 74 человека — абсолютное большинство магистрантов кафедры «Организация работы с молодежью» Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Применены следующие методики исследования: индикатор типов личности Майерс — Бриггс MBTI (Myers–Briggs Type Indicator) в адаптации Е. Ф. Абельской, краткий ориентировочный тест (КОТ) и Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ-М). Полученные данные обработаны с использованием метода математической статистики (корреляционный анализ Спирмена, дисперсионный анализ).

**Результаты.** Успеваемость студентов-превентологов обусловлена рядом интеллектуальных особенностей и детерминирована некоторыми личностными чертами, характерными для специалистов помогающих профессий. Тип личности студента выступает в качестве опосредующего звена в достижении успеха: наиболее успешными в обучении оказываются такие психотипы, как «инициатор», «посредник», «хранитель», «политик», «гуманист», «наставник», «энтузиаст».

**Научная новизна.** Успеваемость студентов обусловлена рядом интеллектуальных особенностей и лишь опосредованно детерминирована личностными чертами. В соответствии с типом личности студент выбирает определенную стратегию решения задач в учебном процессе с учетом своих интеллектуальных особенностей, что указывает на наличие специфических стратегий достижения успеха в учении.

**Практическая значимость.** Результаты исследования позволяют персонализировать рекомендации по повышению успешности учебной деятельности студентов с учетом типа личности.

**Ключевые слова:** превентология, успешность обучения, когнитивные характеристики, личностные особенности, тип личности, магистранты

© Крутько И. С., Попова Н. В., Сенук З. В., Пономарев А. В., 2023

**Для цитирования:** Крутько И. С., Попова Н. В., Сенук З. В., Пономарев А. В. Взаимосвязь успешности обучения с когнитивными и личностными компонентами студентов-превентологов // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1. С. 107–122. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.007>

Статья поступила в редакцию 9 октября 2022 г.; поступила после рецензирования 4 декабря 2022 г.; принята к публикации 12 декабря 2022 г.

Original article

## Personal qualities and learning success of students-preventologists: Psychological aspect

**Inna S. Krutko, Natalia V. Popova**✉, **Zinaida V. Senuk, Alexander V. Ponomarev**  
Ural Federal University named after B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russian Federation  
✉ [nv\\_popova@mail.ru](mailto:nv_popova@mail.ru)

### Abstract

**Introduction.** The study of the relationship between cognitive and personal prerequisites that determine the success of the educational activities of students-preventologists becomes more and more relevant due to digitalisation, the need to transform education, and the transition to innovative learning models. The problem of determining learning and the factors that determine its success is one of the classic problems for any level of education. The discovery of effective learning strategies for students is relevant for substantiating further models of the educational process.

**Aim.** To study the relationship between cognitive and personal prerequisites that determine the success of the educational activities of students-preventologists.

**Methods.** The results of an empirical study (2021) are presented. The sample consisted of 74 people, mainly MA students from the department of “Organization of work with youth”, Ural Federal University. Among the methods used were Myers–Briggs Type Indicator, adapted by E. F. Abelskaya, Wonderlic Personnel Test–Quicktest (WPT–Q), and the Universal Intellectual Test (UIT SCH–M). The data obtained were processed using the method of mathematical statistics (Spearman correlation analysis, analysis of variance).

**Results.** The progress of students-preventologists depends on a number of intellectual characteristics and is determined by certain personality traits that are typical for specialists in helping professions. The student’s personality type is a mediating link to their success: the most successful in learning are such psychotypes as Initiator, Intermediary, Keeper, Politician, Humanist, Mentor, and Enthusiast.

**Scientific novelty.** The progress of students is due to a number of intellectual characteristics and is only indirectly determined by personality traits. It has been established that people of each personality type in the educational process chooses their own strategy for solving problems in connection with their intellectual characteristics, which indicates the presence of specific strategies for achieving success in learning.

**Practical significance.** The results of the study provide an opportunity to personalize recommendations for improving the success of academic activities of students, considering the personality type.

**Keywords:** preventive medicine, learning success, cognitive characteristics, personality traits, personality type, MA students

**For citation:** Krutko, I. S., Popova, N. V., Senuk, Z. V., & Ponomarev, A. V. (2023). Personal qualities and learning success of students-preventologists: Psychological aspect. *Vocational Education and Labour Market*, 11(1), 107–122. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.007>

Received October 9, 2022; revised December 4, 2022; accepted December 12, 2022.

## Введение

Появление новых трендов в системе образования, таких как глобализация образования, диджитал-среда, информационные потоки, развитие дистанционного обучения, приводит к смене парадигмы образования в целом и высшего образования в частности и вынуждает искать способы повышения эффективности обучения и формирования у студентов компетенций, соответствующих запросам рынка труда.

Значимость проблемы успешности обучения для российского и мирового образования актуализировалась в связи с вступлением в активную профессиональную деятельность представителей поколения Z, вследствие чего приходится корректировать традиционные методики обучения с учетом специфики личностных черт обучающихся (Bouhnik et al., 2021; Theodoropoulos et al., 2021).

Определяя системное мышление как измеримую и последовательную черту личности, которую можно использовать для различения людей, следует признать, что на формирование и развитие системного мышления, абсолютно необходимого для определенной части специалистов, влияют различные факторы, в том числе и личностные качества (Kordova & Frank, 2018).

Исследователями обнаружена зависимость успешности обучения от таких личностных качеств, как экстраверсия/интроверсия (Emerson et al., 2016), экстраверсия и сознательность положительно коррелируют с успеваемостью, тогда как невротизм и уступчивость — отрицательно (Zeng et al., 2015). По сравнению со студентами других типов личности студенты-экстраверты лучше воспринимают обучение (Altanopoulou & Tselios, 2015; Morin et al., 2016; Wang et al., 2017).

В отечественной педагогической психологии проблема активности субъекта обучения, его мотивации к достижению успеха исследуется уже более полувека в рамках деятельностного подхода (Выготский, 1991), исходящего из того, что именно в деятельности учения, в овладении способами приобретения знаний находятся источники развития: усваивая знания, обучающийся субъект ничего в них не меняет, но парадоксальным образом меняется сам. Самое главное в обучении — разворот «на себя», собственные изменения (Эльконин, 1989). Из более поздних исследований можно отметить работы А. Д. Ишкова (2004), раскрывающие тему взаимосвязи и взаимовлияния личностных качеств и успешности обучения, Л. А. Ясюковой (2013), доказавшей, что понятийное мышление является предпосылкой успешности учебной деятельности. В исследовании М. А. Холодной и С. А. Хазовой (2017) показано, что предиктором продуктивности интеллектуальной деятельности выступают понятийные способности, а концептуальные

способности (готовность к избирательному порождению релевантного ментального содержания) обеспечивают успешность деятельности обучения субъекта.

Изучение различных аспектов зависимости успешности обучения от личностных качеств помимо научного интереса имеет отчетливо выраженную практическую направленность для выстраивания учебного процесса с учетом личностных компонентов обучаемых. Учет же различных наборов личностных качеств может быть эффективно использован в профориентации абитуриентов. Последнее утверждение приобретает особую актуальность в том случае, когда речь идет о так называемых помогающих профессиях. К ним относится и направление подготовки «Организация работы с молодежью», в рамках которого реализуется магистерская программа «Превентология в молодежной среде».

Профессия «превентолог» не получила пока отдельного статуса в реестре профессий, скорее это отдельный акцент в деятельности специалиста по работе с молодежью. Однако в реальности превентолог — уже существующий практик с отдельным функционалом. Требования этого вида деятельности предполагают соответствующую подготовку, в процессе которой должны быть сформированы навыки выявления предпосылок к формированию социальных отклонений и выстраивания модели профилактической работы по недопущению этих отклонений. В рамках реализации данной программы формируются такие компетенции, как способность собирать, оценивать и анализировать информацию о предпосылках формирования социальных отклонений в молодежной среде; способность разрабатывать систему мер по профилактике социальных отклонений; готовность формировать мышление молодого человека с активной жизненной позицией и т. д. (подробнее см.: Крутько и др., 2020).

При таком подходе неизбежно возникает вопрос о специфике подготовки специалистов этого профиля. «Наличие в учебных программах специальных блоков (модулей) философско-гуманитарных дисциплин и изучение профессиональной этики не всегда достигает своей цели в формировании необходимых качеств личности специалистов, поэтому важно уделять внимание в образовательном процессе формированию у студентов качеств, необходимых человеку для умения дружить и оказывать помощь» (Бычкова, 2020). «Организованная превентивная работа непосредственно оказывает влияние на формирование специальных компетенций <будущего превентолога>: стрессоустойчивость, асертивность, толерантность, социальные навыки коммуникации, принятие и оказание помощи, ответственность, благодарность» (Профессиональное образование, 2021).

Специалист в этой сфере помимо сугубо технологических знаний и навыков должен обладать и некоторыми личностными качествами, которые были бы мотивирующим основанием к подобной деятельности и выступали бы неким катализатором для успешности в обучении.

В качестве когнитивных предпосылок успешности учебной деятельности рассматриваются показатели психометрического интеллекта, в качестве личностных особенностей — психологический тип личности.



В исследовании мы исходили из того, что успешность обучения тесным образом связана с мотивацией к обучению, находясь в диалектическом взаимовлиянии и взаимозависимости с ней, являясь одновременно ее причиной и следствием, приводя к повышению осознанности профессионального выбора и профессиональной самореализации (Бирина, 2014).

Таким образом, целью статьи является изучение взаимосвязи успешности обучения с когнитивными и личностными компонентами студентов-превентологов.

## Методы

Исследование проводилось в июне 2021 года среди магистрантов кафедры «Организация работы с молодежью», обучающихся по направлению подготовки «Превентология в молодежной среде», на условиях абсолютной добровольности участия, — всего 74 человека.

Выборка состояла из магистрантов, подпадающих под следующие критерии успешности:

а) объективные: студенты демонстрируют хорошую и отличную успеваемость в общем рейтинге успеваемости, сопровождаемую символами успеха — грамоты, похвальные листы, благодарности и др.;

б) субъективные: в отборочном интервью участники исследования констатируют самоощущение успешности обучения, гордость за достигнутые результаты во время обучения в магистратуре, положительную самооценку успеваемости, сопровождаемую позитивным эмоциональным состоянием.

Для исследования личностных предпосылок успешности обучения использована методика Индикатор типов личности Майерс — Бриггс MBTI (Myers–Briggs Type Indicator) в адаптации Е. Ф. Абельской (2005). Выбор данного метода обусловлен его способностью выявлять комбинации личностных факторов, указывающих на предрасположенность человека к определенным видам деятельности, в рамках данного исследования — учебной. Для изучения когнитивных компонентов использовались краткий ориентировочный тест (КОТ) и Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ-М). Для уточнений исследуемой взаимосвязи использованы корреляционный анализ Спирмена и дисперсионный анализ.

## Результаты и обсуждение

### *Эмпирические данные, полученные в ходе исследования*

Распределение типов личности студентов-превентологов представлено в табл. 1. При небольшом разбросе полученных данных можно выделить семь типов, которые представлены среди студентов-превентологов чаще остальных (3/4 выборки): ENFP — инициатор (15%), ISFP — посредник (12%), ISFJ — хранитель (14%), ESFP — политик (13%), INFJ — гуманист (15%), ENFJ — наставник (15%), ESFJ — энтузиаст (15%). Палитра выявленных типов показывает разнообразие в сочетании психических функций, однако есть нечто общее. В шкале Т-Ф «принятие решений»:

Таблица 1/ Table 1

Типология личности студентов-превентологов в выборке ( $n = 74$ )  
The personality typology of students-preventologists in the sample ( $n = 74$ )

Тип по Майерс – Бриггс	ESTJ	ENFP	INTP-	INFP	ISFP	ENTP	ISFJ	ESFP
% от выборки	5	15	4	5	12	6	14	13
Тип по Майерс – Бриггс	INFJ	ENTJ	ISTP	INTJ	ENFJ	ISTJ	ESFJ	ESTP
% от выборки	15	6	7	7	15	3	15	1

**Примечание.** Расшифровка типов личности по Майерс – Бриггс:

*ESTJ – руководитель, реалист, администратор*

*INTP – критик, архитектор, аналитик*

*ISFP – придумщик, композитор*

*ISFJ – хранитель, защитник*

*INFJ – вдохновитель, консультант, советчик*

*ISTP – мастер, умелец*

*ENFJ – наставник, увещеватель*

*ESFJ – энтузиаст, учитель, семьянин*

*ENFP – медиатор, чемпион*

*INFP – созерцатель, лирик, целитель*

*ENTP – искатель, изобретатель, мечтатель*

*ENTJ – предприниматель, командир*

*INTJ – аналитик, вдохновитель*

*ISTJ – организатор, инспектор*

*ESTP – маршал, реалист*

T (мышление, логика) — способность рационально взвесить «за» и «против»; F (чувство, этика) — решения принимаются эмоционально, очевидно, что будущие превентологи демонстрируют F-функцию. F-тип — это эмпаты, для которых ориентация на взаимоотношения, природа человеческих чувств важнее всего остального. Это люди с развитым эмоциональным интеллектом, который определяет их решения и поступки, вероятно именно они максимально предопределяют успешность деятельности в сфере помогающих профессий.

Учитывая, что все студенты включены в выборку по причине достаточной и высокой успеваемости, понятно, что выявленные процентные превосходства некоторых психотипов студентов более значимы для успешности обучения по программе «Превентология в молодежной среде», так как именно они позволяют формировать вышеуказанные компетенции. Однако достоверных корреляций с общими показателями рейтинга успеваемости данные психотипы не обнаруживают, и можно предположить, что выбор исследуемой профессии абитуриентами не жестко предопределен психотипом. Ряд значимых корреляций между показателями интеллекта и личности в целом по выборке указывает на возможность опосредованного влияния психотипа личности на успешность обучения.

Для изучения когнитивных предпосылок успеваемости студентов представим результаты анализа корреляции между успеваемостью и показателями по интеллектуальным тестам. Как видно из табл. 2, успеваемость образует две положительные корреляции с показателями КОТ: с общим показателем и способностью к обобщению и анализу информации. Действительно, в процессе обучения аналитические навыки востребованы превентологами, что дает преимущество студентам, обладающим аналитическим складом ума.

Таблица 2/Table 2

Значимые корреляции успеваемости с показателями интеллекта КОТ (приведены показатели, превышающие пороговую норму)  
 Significant correlations of academic success with Wonderlic Personnel Test—Quicktest intelligence indicators (values exceeding the threshold norm are given)

	ИП (уровень общих способностей)	Способность к обобщению и анализу информации	Отсутствие эмоциональной деструкции	Гибкость мыслительных процессов	Способность к концентрации внимания	Способность к пространственному мышлению
Успеваемость	0,25**	0,18*	-	-	-	-

Примечание. \*\*  $p > 0,01$ ; \*  $p > 0,05$

При рассмотрении результатов корреляционного анализа между успеваемостью и показателями интеллекта по методике универсального интеллектуального теста используем не всю методику, а лишь некоторые важные для исследования шкалы и получаем более дифференцированную картину: видна прямая связь интегрального интеллекта с рейтингом успешности учебной деятельности студентов. Успеваемость образует положительные корреляции с показателями по субтестам «понятливость», «исключение изображений», «аналогии». Другими словами, чем шире объем практических знаний, выше гибкость мышления, комбинаторно-логическое мышление, тем выше успешность студента в учебном процессе. Вероятно, данные параметры можно рассматривать в качестве базовых когнитивных предпосылок успешности учебной деятельности студентов-превентологов.

Таблица 3/Table 3

Значимые корреляции успеваемости с показателями интеллекта по методике Универсальный интеллектуальный тест (приведены показатели, превышающие пороговую норму)  
 Significant correlations between academic success and intelligence indicators according to the methodology of the Universal Intelligence Test (indicators exceeding the threshold norm are given)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	IQ
Успеваемость	-	-	-	-	0,24**	0,30**	0,17*	-	-	-	-	0,18*

Примечание. Субтесты Универсального интеллектуального теста: 1 — осведомленность; 2 — скрытые фигуры; 3 — пропущенные слова; 4 — арифметические задачи; 5 — понятливость; 6 — исключение изображений; 7 — аналогии; 8 — числовые ряды; 9 — субтест умозаключения; 10 — геометрическое сложение; 11 — заучивание слов.

\*\*  $p > 0,01$ ; \*  $p > 0,05$ .

Следующая группа результатов показывает связи между психотипами и интеллектуальными шкалами (табл. 4).

Таблица 4/ Table 4

Значимые корреляции показателей интеллекта по универсальному интеллектуальному тесту с успеваемостью некоторых психотипов по Майерс — Бриггс (приведены показатели, превышающие пороговую норму)  
Significant correlations of intelligence indicators on the Universal Intelligence Test with the academic success of some psychotypes by Myers–Briggs (indicators exceeding the threshold norm are given)

Психотипы по MBTI	Шкалы по универсальному интеллектуальному тесту						
	1	3	6	7	9	11	IQ
ENFP (инициатор)	–	–	–	0,51*	–	–	–
ISFP (посредник)	–	0,98**	0,78*	–	0,84*	0,86*	0,86*
ESFP (политик)	–	–0,72*	–	–	–	0,67*	–
INFJ (гуманист)	–	–	0,81**	–	0,97**	–	0,76*
ENFJ (наставник)	–0,89*	–	–	0,98**	–	–	–

**Примечание.** Субтесты универсального интеллектуального теста: 1 — осведомленность; 2 — скрытые фигуры; 3 — пропущенные слова; 4 — арифметические задачи; 5 — понятливость; 6 — исключение изображений; 7 — аналогии; 8 — числовые ряды; 9 — субтест умозаключения; 10 — геометрическое сложение; 11 — заучивание слов.

\*\*  $p > 0,01$ ; \*  $p > 0,05$ .

### Обсуждение результатов и интерпретация полученных данных

В табл. 4 приведены наиболее яркие показатели взаимосвязей между психотипами и субтестами интеллекта. Видно, что наиболее детерминированы механизмы успешности учения у «посредников»; они отчасти схожи с механизмами успешности «гуманистов» — оба типа легко видят контекст, делают умозаключения, схожи по общему показателю интеллекта; для «посредников» более важна вербальная составляющая. У «инициаторов» успешность связана с видением аналогий; у «политиков» — основана на запоминании, а вербальная логика выступает скорее в качестве препятствия в обучении.

В целом связи между психотипами и шкалами УИТ мозаичны, а корреляции представлены невысокими околопороговыми значениями. Наметившиеся связи (для удобства — без подробной интерпретации) представлены в табл. 5.

Использовать данные таблицы можно «по горизонтали»: так, например, видно, что «энтузиастов» и «гуманистов» объединяет информированность и эрудиция, дедуктивное мышление и способность к оперированию упорядоченной информацией; эти данные представлены в корреляционном массиве, но они не ярко выражены на над- или подпороговом уровне.

Таблица 5/Table 5

Обобщенные показатели по интеллектуальным тестам и успеваемости  
 у представителей выявленных в выборке психотипов  
 Generalized indicators of intellectual tests and academic success  
 in representatives of the psychotypes identified in the sample

Типы	Совпадающие интеллектуальные компоненты, обосновывающие успешную учебную деятельность для психотипов (параметры «плавают», для удобства объединены в подгруппы)	
ESFJ («энтузиаст»)		информированность и эрудиция, дедуктивное мышление и способность к оперированию упорядоченной информацией
INFJ («гуманист»)	высокий уровень общих способностей, способностей к обобщению и анализу; отсутствие эмоциональной деструкции	уровень эрудированности и информированности выше у предпринимателей
ESFJ («энтузиаст»)	уровень общих способностей и способности к обобщению и анализу информации	уровень общих способностей и способности к обобщению и анализу информации
ESFP («политик»)		
ESFJ («энтузиаст»)	«осведомленность» (информированность и эрудиция); способность к оперированию вербальным материалом; объем практических знаний	практическое математическое мышление и концентрация активного внимания; умение строить умозаключения на основе жизненного опыта; различия в интегральном показателе IQ
INFJ («гуманист»)		
ESFJ («энтузиаст»)	образное мышление, пространственное воображение, перцептивно-комбинаторные способности	логическое мышление, способность находить приблизительные решения; образное мышление; различия в интегральном показателе IQ
ESFP («политик»)		
INFJ («гуманист»)		

Таким образом, успешность обучения студентов-превентологов связана с их интеллектуальными особенностями и – опосредованно — с типом личности. Типы личности не совпадают по интеллектуальным способностям, но показатели успешности обучения представителей типов принципиально не отличаются.

Можно заключить, что ведущими предпосылками успешности обучения являются когнитивные предпосылки в виде ряда характеристик интеллекта, в то время как личностные особенности, проявленные в психотипах, выступают опосредующим звеном. Успешность обучения у всех психотипов по Майерс — Бриггс одинакова, но есть различия в интеллектуальных особенностях типов. Другими словами, успешность обучения не зависит от психотипа и его личностных особенностей, но зависит от интеллектуальных особенностей типа личности. В нашем случае были исследованы определенные психотипы, которые характерны для помогающих профессий, поэтому, по нашему убеждению, и личностные качества студентов могут быть схожими.

Максимальное число прямых корреляций между выявленными психотипами и показателями универсального интеллектуального теста образует шкала интроверсии. Действительно, интроверты способны к более бесстрастной оценке ситуаций, у них менее активно действуют механизмы вытеснения, они более устойчивы в своих интересах. Они сначала думают, а затем действуют. Максимальное число обратных корреляций между показателями МВТИ и УИТ образует шкала экстраверсии.

Сравнительный анализ показателей успеваемости представителей типов по методике Майерс — Бриггс не показал достоверных различий по U-критерию Манна — Уитни в показателях успешности обучения. Зафиксированы различия между типами личности по показателям интеллекта и взаимосвязям между показателями интеллекта и успеваемости. На основе сказанного выше можно сделать вывод о том, что тип личности будущего превентолога не выступает предпосылкой успешности обучения.

Исключение составляет выявленное различие успеваемости между типами INTP («критик») и ESFJ («энтузиаст»): «критики» учатся успешнее, что объясняется личностными особенностями типов. Сочетание интроверсии, интуиции, мышления и гибкости позволяет представителям типа «критик» воспринимать большой объем информации, анализировать ее и быть открытыми для исследования новых возможностей. Сочетание экстраверсии, сенсорики, чувствования и организованности позволяет представителям типа «энтузиаст» быть аккуратными, внимательными и прилежными учениками. Но их отличает особенность воспринимать не весь объем поступающей информации, а только прикладной, интересной для них. Именно из-за этой особенности успеваемость типа «энтузиаст» может снижаться.

Как видно из табл. 4, между интеллектом и успеваемостью у представителей психотипов существуют разные корреляции. В частности, прослеживается прямая взаимосвязь между рейтингом успешности учения и показателем по методике УИТ «аналогии» типов ENFP («инициатор») и ENFJ («наставник»). То есть при достижении успеха в обучении представители данных типов опираются на комбинаторно-логическое мышление и способность находить приблизительные решения. Они продуктивны в учебном процессе за счет создания универсальных логических шаблонов, применимых к широкому классу задач. Вместе с тем выявлена отрицательная корреляция между успешным обучением и показателем «осведомленность» типа ENFJ («наставник»). То есть высокая эрудированность «наставников» выступает скорее препятствием к достижению успеха в обучении. Также очевидно, что механизмы успешности учения у «посредников» и «стратегов» во многом схожи. Серьезным отличием является более существенная роль образных способностей для «посредников». В свою очередь, успешность обучения «предпринимателей» основана на механическом запоминании, а вербальная логика скорее препятствует успешности обучения. Результаты данного исследования представлены в табл. 6.

В целом успешность обучения выделенных психотипов будущих превентологов в значительной степени обусловлена коммуникативным компонентом — индивидуальные различия невелики. Обнаруженные когнитивные компоненты, позволяющие успешно обучаться, связаны с общим интеллектом, способностями к обобщению и построению моделей, алгоритмов, возможностью «подняться над ситуацией», анализировать с метапозиции. При этом им принципиально важны истина и справедливость, субъективные ценности, ради которых возможны когнитивные искажения. При обучении для них значима персонификация, индивидуальный подход; при обработке информации они ставят себя на место других и часто заимствуют чужие точки зрения и суждения.

Таблица 6 /Table 6  
 Особенности успеваемости типов по методике Майерс – Бриггс  
 и рекомендации по ее повышению  
 Peculiarities of the Myers–Briggs Type academic success rate and  
 recommendations for its improvement

Тип MBTI	Особенности обучения	Рекомендации для более успешного обучения
ENFP «инициатор»	Могут одновременно решать много задач, видят альтернативные решения в любой ситуации. Продуктивны за счет создания универсальных логических шаблонов, применимых к широкому классу гуманитарных задач	Реализовывать особенности мышления на дисциплинах, где принимаются приблизительные решения, где можно выражать свободно свои мысли. На дисциплинах, требующих точного ответа и логики, необходимо решать задачи с логическими усилиями
ISFP «посредник»	Талантливые, творческие, обладают массой практических навыков в областях, связанных с людьми и природой. Получают удовольствие от придумывания новых способов действия, видят оригинальный способ решения задачи и не уважают «стандартные» способы	Реализовывать свои творческие способности в зоне неопределенности. На дисциплинах, требующих работы с текстом, им необходимо понимание содержания текста через операции с вербальным материалом. Развивать абстрактные теории, читать тексты, разъясняя ценность этих знаний и их значимость
ISFJ «хранитель»	Покладистые, аккуратные, организованные, дисциплинированные, ответственные, но свои силы направляют на служение другим, отвлекаются, в результате чего его собственная эффективность снижается	Потребность помогать другим - реализовывать вне занятий, в рамках проектной деятельности. Прилагать усилия, чтобы учить новое, оперировать абстрактными конструкциями, создавать новые модели, внедрять их
ESFP «политик»	Не любят читать инструкции и абстрактные теории, ориентированы на действие, поэтому длинные гуманитарные тексты не представляют для них интереса. Учатся за счет механического запоминания материала. Им интересны творческие задачи и влияние на других	Опирайтесь на экстравертированность, активность и творческий подход. На дисциплинах, требующих последовательности, сосредоточенности, работы с текстом, необходимо использовать гибкость и способность к сосредоточению
INFJ «гуманист»	Опираются на способность к обобщению и анализу информации, способны справляться с повышенным эмоциональным напряжением, гибкость мышления, дедуктивное мышление, уровень IQ. Отлично мыслят логически	Рекомендуется следовать своей способности к последовательному и систематическому решению задач, конвертировать эмоциональное напряжение в многовариантность решений, используя способность логически мыслить
ENFJ «наставник»	Успешное обучение за счет комбинаторно-логического мышления, но без опоры на свою эрудированность. Хорошо влияют и ведут групповые обсуждения, собирая мнения и удерживая информацию	Конструктивно принимать критику от преподавателей, воспринимать ее как стимул к развитию и уверенно проявлять свою информированность. Управлять групповыми и проектными формами работы
ESFJ «энтузиаст»	Могут игнорировать факты, когда ситуация им кажется неприятной, а критика обидной. Им свойственно не замечать проблемы или затягивать их решение. Быстро теряют увлеченность при неудачах. Чем выше способность к обобщению и анализу информации, тем выше успеваемость	Конструктивно воспринимать критику, держать удар, развивать силу воли, а также управлять стрессогенами. Такие студенты избегают абстрактных теорий, связанных с числами, преподавателям нужно разъяснять практическую значимость данных теорий, то есть их прикладной характер

## Заключение

Превентология как направление подготовки очень молода: в нашей стране она успешно развивается в ряде вузов около десяти лет. Несмотря на столь короткий срок существования данного направления подготовки и крайне малое количество специалистов-выпускников, работающих в этой профессиональной области, важно получить первые результаты, используя апробированную методику для уточнения достаточно специфических особенностей обучения студентов-превентологов.

Необходимо отметить преобладание определенных психотипов среди студентов-превентологов, совокупность личностных черт которых во многом схожи. Именно это обстоятельство свидетельствует о связях успешности обучения и личностных качеств иных контингентов в помогающих профессиях.

Успешность обучения на гуманитарных специальностях в вузе в целом обеспечивается различными паттернами личностно-когнитивных черт, что явствует из большинства исследований, на которые мы опирались, но эти сочетания специфичны для студентов-превентологов, отличающихся по профессиональной направленности и содержанию учебной деятельности. В этом смысле полученные результаты не противоречат распространенной точке зрения, но в то же время позволяют обозначить специфику психотипов, характерных для помогающих профессий со всей системой их личных черт и когнитивного стиля.

Приведенные сводные данные об особенностях успеваемости и рекомендации по ее повышению можно применять в учебном процессе при подготовке как социальных работников — специалистов по работе с молодежью, так и в профессиональной ориентации абитуриентов магистерской программы «Превентология в молодежной среде». В частности, до этапа зачисления на программу следует проводить тестирование абитуриентов и индивидуальное консультирование по особенностям организации учебного процесса с учетом личностных качеств.

Значимость представленного исследования обусловлена возможностями имплементации его результатов в практическую деятельность университета по подготовке специалистов-превентологов и специалистов по работе с молодежью в целом как представителей помогающих профессий. Полученные данные расширяют современные представления о взаимосвязи личностных качеств студентов и их успешности в обучении, позволяют выделить определенные психотипы, склонные к помогающим профессиям, и показывают обусловленность успешности обучения когнитивным стилем.

## Список литературы

1. Абельская Е. Ф. К вопросу о надежности и валидности МВТИ (F), ТОМ и МЭДН // Психологический вестник Уральского государственного университета. 2005. Вып. 5. С. 298–308.
2. Бирина О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // Фундаментальные исследования. 2014. № 8–2. С. 438–443.



3. Бычкова М. В. Становление понятия «помогающие профессии» в историческом и социокультурном контексте // Человек и образование. 2020. № 2 (63). С. 156–160. <https://doi.org/10.54884/S181570410020803-8>
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 С.
5. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: АСВ, 2004. 224 с.
6. Крутько И. С., Осипчукова Е. В., Сенук З. В. Роль превентологического образования в формировании культуры здорового образа жизни студентов // Теория и практика физической культуры. 2020. № 5. С. 34–36.
7. Профессиональное образование и социальное партнерство в работе с молодежью / Под общ. ред. А. В. Пономарева, Н. В. Поповой. М.: Юрайт, 2021. 253 с.
8. Холодная М. А., Хазова С. А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 5–17. <https://doi.org/10.7868/S0205959217050014>
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 С.
10. Ясюкова Л. А. Психологические причины снижения качества образования // Школьные технологии. 2013. № 6. С. 165–168.
11. Altanopoulou P., Tselios N. How does personality affect wiki-mediated learning? // International conference on interactive mobile communication technologies and learning (IMCL), Thessaloniki, 19–20 November 2015. IEEE, 2015. P. 16–18. <https://doi.org/10.1109/IMCTL.2015.7359546>
12. Bouhnik D., Reich N., Aharony N. Willingness to information security as a function of personality characteristics and threat assessment among adolescents // Online Information Review. 2021, Feb. 12. <https://doi.org/10.1108/OIR-06-2020-0218>
13. Emerson T. L. N., English L., McGoldrick K. M. Cooperative learning and personality types // International Review of Economics Education. 2016. № 21. P. 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2015.12.003>
14. Kordova S. K., Frank M. The concept of systems thinking education — moving from the parts to the whole // International conference on industrial engineering and engineering management, Bangkok, December 2018. IEEE, 2018. P. 303–306. <https://doi.org/10.1109/IEEM.2018.8607813>
15. Morin D., Thomas J., Saade R. G. Web-based learning, higher-order thinking skills and personality traits // 8th International conference on education and new learning technologies (EDULEARN), Barcelona, 4–6 July 2016. EDULEARN, 2016. P. 3303–3311. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.1721>
16. Theodoropoulos A., Pouloupoulos V., Lepouras G. Towards a framework for adaptive gameplay in serious games that teach programming: association between computational thinking and cognitive style // Educating engineers for future industrial revolutions: proceedings of the 23rd International conference on interactive collaborative learning (ICL 2020). Springer, 2021. P. 530–541. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-68198-2\\_49](https://doi.org/10.1007/978-3-030-68198-2_49)

17. Wang L., Tian Y., Lei Yu., Zhou Z. The influence of different personality traits on learning achievement in three learning situations // 10th International conference on blended learning (ICBL), May 2017. ICBL, 2017. P. 475–488. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-59360-9\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-319-59360-9_42)
18. Zeng L., Chen D., Xiong K., Pang A., Huang J., Zeng LP. Medical university students' personality and learning performance: learning burnout as a mediator // 7th International conference on information technology in medicine and education (ITME), Huangshan, 13–15 Nov. 2015. IEEE, 2015. P. 492–496. <https://doi.org/10.1109/ITME.2015.143>

## References

- Abelskaia, E. F. (2005). K voprosu o nadezhnosti i validnosti MBTI (F), TOM i MEDN [On the issue of reliability and validity of MBTI (F), TOM and MEDN]. *Psikhologicheskii vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 5, 298–308. (In Russ.)
- Altanopoulou, P., & Tselios, N. (2015). How does personality affect wiki-mediated learning? In *Proceedings of the International conference on interactive mobile communication technologies and learning (IMCL), Thessaloniki, 19–20 November 2015* (pp. 16–18). <https://doi.org/10.1109/IMCTL.2015.7359546>
- Birina, O. V. (2014). The concept of learning success in modern pedagogical and psychological theories. *Fundamental Research*, 8-2, 438–443. (In Russ.)
- Bouhnik, D., Reich, N., & Aharony, N. (2021). Willingness to information security as a function of personality characteristics and threat assessment among adolescents. *Online Information Review*, 45(5), 912–929. <https://doi.org/10.1108/OIR-06-2020-0218>
- Bychkova, M. V. (2020). Developing the concept of “helping professions” in the historical and socio-cultural context. *Man and Education*, 2, 156–160. (In Russ.) <https://doi.org/10.54884/S181570410020803-8>
- Elkonin, D. B. (1989). *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Pedagogika. (In Russ.)
- Emerson, T.L.N., English, L., & McGoldrick, K. M. (2016). Cooperative learning and personality types. *International Review of Economics Education*, 21, 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2015.12.003>
- Ishkov, A. D. (2004). *Uchebnaia deiatel'nost' studenta: Psikhologicheskie faktory uspekhnosti* [Educational activity of a student: Psychological factors of success]. ASV. (In Russ.)
- Kholodnaya, M. A., & Khazova, S. A. (2017). Conceptualization phenomenon as the basis of intellectual activity productivity and coping behavior. *Psychological Journal*, 38, 5–17. <https://doi.org/10.7868/S0205959217050014>
- Kordova, S. K., & Frank, M. (2018). The concept of systems thinking education—Moving from the parts to the whole. In *Proceedings of the International conference on Industrial Engineering and Engineering Management, Bangkok, December 2018* (pp. 303–306). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IEEM.2018.8607813>
- Krutko I. S., Osipchukova E. V., & Senuk Z. V. (2020). Role of preventological education for healthy lifestyle cultivation in students. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 5, 34–36. (In Russ.)
- Morin, D., Thomas, J., & Saade, R. G. (2016). Web-based learning, higher-order thinking skills and personality traits. In *Proceedings of the 8th International*

- conference on education and new learning technologies (EDULEARN), Barcelona, 4–6 July 2016 (pp. 3303–3311). EDULEARN. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.1721>
- Ponomarev, A. V., & Popova, N. V. (Eds.). (2021). *Professional'noe obrazovanie i sotsial'noe partnerstvo v rabote s molodezh'iu* [Vocational education and social partnership in work with youth hers]. URAIT. (In Russ.)
- Theodoropoulos, A., Pouloupoulos, V., & Lepouras, G. (2021). Towards a framework for adaptive gameplay in serious games that teach programming: Association between computational thinking and cognitive style. In *Proceedings of the 23rd International conference on interactive collaborative learning (ICL 2020) "Educating engineers for future industrial revolutions"* (pp. 530–541). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-68198-2\\_49](https://doi.org/10.1007/978-3-030-68198-2_49)
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Pedagogika. (In Russ.)
- Wang, L., Tian, Y., Lei, Yu., & Zhou, Z. (2017). The influence of different personality traits on learning achievement in three learning situations. In *Proceedings of the 10<sup>th</sup> International conference on blended learning (ICBL)*, May 2017 (pp. 475–488). ICBL. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-59360-9\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-319-59360-9_42)
- Yasyukova, L. A. (2013). Psychological reasons for the decline in the quality of education. *School Technologies*, 6, 165–168. (In Russ.)
- Zeng, L., Chen, D., Xiong, K., Pang, A., Huang, J., & Zeng, L. P. (2015). Medical university students' personality and learning performance: Learning burnout as a mediator. In *Proceedings of the 7th International conference on information technology in medicine and education (ITME), Huangshan, 13–15 November 2015* (pp. 492–496). <https://doi.org/10.1109/ITME.2015.143>

### Информация об авторах

**Крутько Инна Сергеевна**, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры организации работы с молодежью Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н.Ельцина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6464-7493>, busygina@rambler.ru

**Попова Наталья Викторовна**, канд. философ. наук, доцент, доцент кафедры организации работы с молодежью Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н.Ельцина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8711-6510>, NV\_Popova@mail.ru

**Сенук Зинаида Викторовна**, канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры организации работы с молодежью Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н.Ельцина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2027-6170>, Rine@mail.ru

**Пonomарев Александр Владимирович**, д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой организации работы с молодежью Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н.Ельцина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8643-4111>, a.v.ponomarev@urfu.ru

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Inna S. Krutko**, Dr. Sci. (Psychology), Docent, Professor of the Department of Organization of Work with Youth, Ural Federal University named after B.N.Yeltsin, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6464-7493>, [busygina@rambler.ru](mailto:busygina@rambler.ru)

**Natalia V. Popova**, Cand. Sci. (Philosophy), Docent, Associate Professor of the Department of Work Organization with Youth, Ural Federal University named after B.N.Yeltsin, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8711-6510>, [NV\\_Popova@mail.ru](mailto:NV_Popova@mail.ru)

**Zinaida V. Senuk**, Cand. Sci. (Philosophy), Docent, Associate Professor of the Department of Organization of Work with Youth, Ural Federal University named after B.N.Yeltsin, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2027-6170>, [Rine@mail.ru](mailto:Rine@mail.ru)

**Alexander V. Ponomarev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Docent, Head of the Department of Organization of Work with Youth, Ural Federal University named after B.N.Yeltsin, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8643-4111>, [a.v.ponomarev@urfu.ru](mailto:a.v.ponomarev@urfu.ru)

**Conflict of interests:** the authors declare no conflict of interest.  
All authors have read and approved the final manuscript.

<https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.008>

Научная статья




## Взаимосвязь эмоционального выгорания и общего самочувствия личности у педагогов общеобразовательной школы

И. В. Ковязина , Е. В. Клименко, Г. В. Остякова

Тюменский государственный университет,

Тюмень, Российская Федерация

 i.v.kovyazina@utmn.ru

### Аннотация

**Введение.** Рост напряженности труда педагогов, в немалой степени связанный с реформированием образовательной среды, приводит к травмирующим психоэмоциональным последствиям, к числу которых относится эмоциональное выгорание, оказывающее заметное негативное влияние на состоянии здоровья личности.

**Цель.** Определить взаимосвязь между синдромом эмоционального выгорания и общим самочувствием личности у педагогов общеобразовательной школы.

**Методы.** Исследование основано на результатах тестирования, проведенного по методикам «Опросник на выгорание (MMI)» и «Индекс общего (хорошего) самочувствия» (WHO5, Well-Being Index, ВОЗ). Для интерпретации результатов тестирования использованы статистический анализ (программа SPSS Statistics версия 22) и непараметрический метод ранговой корреляции Спирмена.

**Результаты.** Была выявлена умеренная прямая связь между эмоциональным выгоранием и общим самочувствием личности у педагогов общеобразовательной школы, проявляющаяся в ухудшении общего состояния, снижении активности, повышении беспокойства, эмоциональном истощении.

**Научная новизна.** Взаимосвязь эмоционального выгорания и общего самочувствия личности исследована в контексте эмоционально-физического благополучия современного педагога общеобразовательной школы.

**Практическая значимость.** Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ профилактики и коррекции последствий эмоционального выгорания педагогов.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, общее самочувствие личности, эмоциональное истощение, деперсонализация, психосоматические нарушения, стрессогенность, педагогическая деятельность

**Для цитирования:** Ковязина И. В., Клименко Е. В., Остякова Г. В. Взаимосвязь эмоционального выгорания и общего самочувствия личности у педагогов общеобразовательной школы // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 1. С. 123–134. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.008>

Статья поступила в редакцию 15 декабря 2022 г; поступила после рецензирования 28 февраля 2023 г; принята к публикации 12 марта 2023 г.

© И. В. Ковязина, Е. В. Клименко, Г. В. Остякова, 2023

Original article

## The impact of emotional burnout on general well-being of secondary school teachers

Inna V. Kovyazina ✉, Elena V. Klimenko, Galina V. Ostyakova

University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation

✉ i.v.kovyazina@utmn.ru

### Abstract

**Introduction.** Due to the increasing intensity of teachers' work, it is advisable to pay special attention to traumatic psycho-emotional consequences, which include emotional burnout that has a noticeable negative impact on the health of the individual.

**Aim.** To identify the possible impact of the emotional burnout syndrome on the overall well-being of secondary school teachers.

**Methods.** The study is based on the results of the testing conducted according to the techniques "Burnout Questionnaire (MMI)" and "Index of general (good) well-being" (WHO5, Well-Being Index, WHO). Statistical analysis (SPSS Statistics version 22) and Spearman's nonparametric correlation method were used to interpret the test results.

**Results.** A moderate direct relationship between emotional burnout and the general well-being of the individual was revealed. It is noted that emotional burnout affects the overall well-being of teachers, the consequences of which are deterioration of the general well-being, decreased activity, increased anxiety, emotional exhaustion.

**Scientific novelty.** Possible impact of emotional burnout on the general well-being of an individual was studied in the context of emotional and physical well-being of a modern secondary school teacher.

**Practical significance.** The obtained results can be used in the development of programmes for the prevention and correction of the consequences of emotional burnout of teachers.

**Keywords:** emotional burnout, pedagogical activity, general well-being of an individual, emotional exhaustion, depersonalisation, psychosomatic disorders, stressogenity, pedagogical activity

**For citation:** Kovyazina, I. V., Klimenko, E. V., & Ostyakova, G. V. (2023). The impact of emotional burnout on general well-being of secondary school teachers. *Vocational Education and Labour Market*, 11(1), 123–134. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.008>

Received December 12, 2022; revised February 28, 2023; accepted March 12, 2023.

### Введение

Явление «эмоционального выгорания»<sup>1</sup> с конца XX столетия привлекает большое внимание исследователей, изучающих особенности психо-эмоциональных нарушений у лиц, профессиональная деятельность которых связана с постоянным взаимодействием с другими людьми. Касается

<sup>1</sup> Термин был предложен американским психиатром Гербертом Фрейденбергером, впервые опишавшим признаки и проявления эмоционального выгорания (Freudenberger 1974).

данная проблема и сферы образования. Так, результаты недавнего обследования уральских учителей показывают, что у 75,8 % педагогов наблюдаются тревожные расстройства, у 70,8 % — астения, у 28,3 % — депрессия (Отставнова и др., 2019).

В настоящее время в научной литературе нет единого понимания феномена «эмоциональное выгорание»: одни связывают его со стрессом, описывая с позиций адаптационного синдрома (Баева и др., 2020), другие рассматривают его как механизм психологической защиты (Бойко, 1999), как дезадаптационный феномен или как «истощение энергии» (Maslach, 2016).

На сегодняшний день приняты три основных подхода к детерминантам эмоционального выгорания: индивидуально-психологический (индивидуальные ожидания не совпадают с реальной действительностью в сфере профессионального труда), социально-психологический (социальная сфера профессиональной деятельности рассматривается как основная детерминанта выгорания) и организационно-психологический (детерминантами выгорания являются проблемы личности в организации) (Ермакова, 2010; Трущенко, 2012).

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) изучается в рамках профессиональной деформации личности и связывается со стрессогенностью профессионального труда такими учеными, как Н. Е. Водопьянова (2017), Н. С. Пряжников (2008), А. Lundgren-Nilsson (2012), преимущественно в сфере «человек — человек». Данный феномен включен в Международную статистическую классификацию болезней и проблем, связанных со здоровьем (МКБ-11), где СЭВ относится не к медицинским состояниям, а к группе факторов, влияющих на состояние здоровья населения и вынуждающих их обращаться в учреждения здравоохранения.

На самоощущение российских педагогов деструктивное влияние оказывает специфика их профессиональной деятельности, связанная с неопределенностью иерархии профессиональных ролей преподавателя (Берберян и др., 2019) и высоким «эмоциональным трудом» (Vesely, 2014). К эмоциональному дискомфорту приводит также отсутствие персонализированного подхода к личности педагога (Kriaučiūnienė, 2019).

СЭВ проявляется в потере стремления к личностному росту, в повышении конфликтности, склонности к деперсонализации (дегуманизации), формальном отношении к исполнению профессиональных обязанностей. Причем вначале синдром эмоционального выгорания носит, как правило, скрытый характер. Затем сдерживаемая раздражительность «вырывается» наружу, провоцируя конфликтные ситуации, нередко становясь причиной проблемного поведения обучающихся (McCullough, 2021).

Понятие «самочувствие» широко используется для характеристики общего физиологического и психологического состояния. Некоторые исследователи наряду с общим самочувствием выделяют такие его составляющие, как «социальное самочувствие» и «психологическое самочувствие». Два этих феномена отличаются происхождением: источником социального самочувствия выступают внешние объективные условия жизни, а психологического — субъективные условия. Психологическое самочувствие связано не только с социальными отношениями личности,

но и с самореализацией себя как субъекта деятельности, с самооценкой, самоотношением (Ковалев, 2019), субъективными переживаниями (Дубровина, 2016). Самочувствие — это не только феномен, указывающий на нарушение физического и психологического здоровья или, наоборот, на отсутствие физического и психологического дискомфорта, но и как некое душевное состояние, субъективное переживание, которое может наблюдаться у вполне физически здоровых людей.

Выявление взаимосвязи между синдромом эмоционального выгорания и общим самочувствием личности педагога и является целью данного исследования.

## Методы

В работе представлены результаты срезового исследования (ноябрь 2021 — январь 2022 гг.), в котором анонимно приняли участие 99 учителей г. Тобольска в возрасте 36–65 лет (средний возраст — 44,5 года). Большинство участников выборки (60 %) старше 45 лет и имеют стаж работы более 23 лет, возраст остальных респондентов не превышает 44 лет, а стаж — 20 лет.

При проведении тестирования были использованы методики «Опросник на выгорание (ММИ)» (Водопьянова и др., 2017) и методика «Индекс общего (хорошего) самочувствия» (WHO5, Well-Being Index)<sup>1</sup>.

Психодиагностический «Опросник на выгорание (ММИ)» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой) включает 22 утверждения, поделенные на 3 субшкалы: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Редукция профессиональных достижений». Ответы на вопросы теста, начиная от «никогда» и заканчивая «каждый день», оцениваются по 7-балльной шкале. Для подсчета результатов первой шкалы «Эмоциональное истощение» все значения суммируются. Конечный результат по шкале может варьироваться от 0 до 54. Для подсчета результатов по второй шкале «Деперсонализация» все значения суммируются. Конечный результат по шкале может варьироваться от 0 до 30. Для подсчета результатов по третьей шкале «Редукция профессиональных достижений» все значения сначала вычитаются из 8, а затем суммируются. Конечный результат по шкале может варьироваться от 0 до 48. О выраженном СЭВ можно судить по сумме показателей трех шкал.

Методика «Индекс хорошего самочувствия» (WHO5, Well-Being Index) позволяет оценить качество жизни взрослого человека, эмоционально-физический аспект благополучия личности, а также может выявить симптомы депрессии. Опросник состоит из пяти утверждений, которые характеризуют самочувствие личности в течение двух недель. Результаты отражают уровень общего самочувствия личности: «плохое — хорошее — отличное», «низкий — средний — высокий уровень». Примерный диапазон оценивания от 0 до 100 баллов.

Для обработки полученных данных использован статистический анализ (программа SPSS Statistics версия 22). Корреляционный анализ данных в выборке проводился с помощью непараметрического метода

<sup>1</sup> Русскоязычная версия опросника: [https://www.psykiatri-regionh.dk/who-5/Documents/WHO5\\_Russian.pdf](https://www.psykiatri-regionh.dk/who-5/Documents/WHO5_Russian.pdf)



ранговой корреляции Спирмена для выявления значимых показателей наличия тесноты связи и ее направления, учитывались выраженность корреляции и ее значимость.

### Результаты и обсуждение

Анализируя полученные результаты тестирования, проведенного по методике К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой, можно отметить, что высокие показатели субшкалы «Эмоциональное истощение», которая указывает на истощение ресурсов организма человека, наблюдаются у 27 респондентов (27 %). Это выражается в упадке сил, повышенной утомляемости, общей усталости и т. д., что ведет к снижению профессиональной активности и работоспособности. На появление подобных симптомов СЭВ могло повлиять множество причин, для их выявления необходимо проводить дальнейшую диагностику. Средний уровень эмоционального истощения был выявлен у большинства педагогов (70 %). Низкие показатели, свидетельствующие об общем подъеме и приливе сил, то есть об отсутствии чрезмерной усталости, апатии, астении и неудовлетворенности жизнью, были отмечены всего у трех педагогов (3 %). В целом показатель по данной шкале составил 18,2, что говорит об эмоциональном истощении у большинства педагогов на момент тестирования в пределах нормы (рис.1).

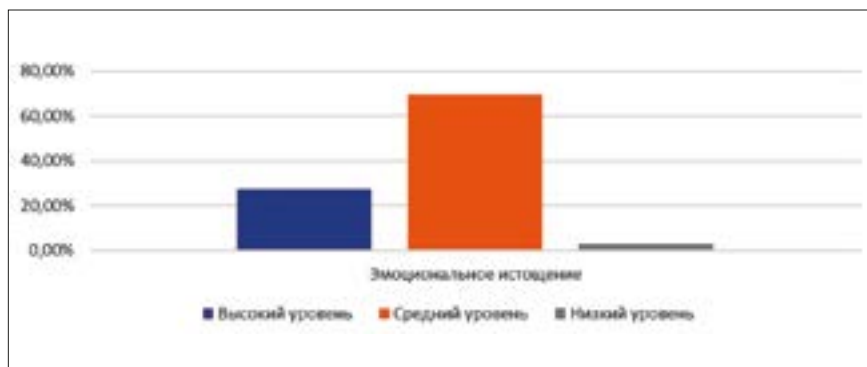


Рис. 1. Показатели субшкалы «Эмоциональное истощение»  
Fig. 1. Indicators of Emotional Exhaustion subscale

Субшкала «Деперсонализация» позволяет измерить дезадаптацию, нарушение взаимоотношений личности. Полученный результат (рис. 2) указывает на то, что у большинства респондентов (50 %) отсутствуют чувства отрешенности, отчуждения и безразличия, разрушения собственного «Я» педагога.

Высокие показатели, свидетельствующие о нарушении взаимоотношений педагогов с окружающими и снижении мотивации к работе,

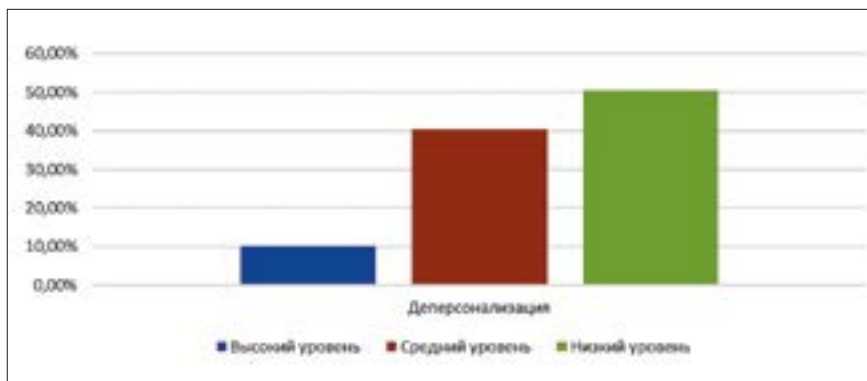


Рис. 2. Показатели субшкалы «Деперсонализация»  
Fig. 2. Indicators of Depersonalization subscale

выявлены у 10 человек, в их поведении отмечается отчуждение, отсутствие личной включенности и заинтересованности профессиональной деятельностью, снижение мотивации к работе. Средние показатели по данной субшкале выявлены у 40 % испытуемых. Полученные данные по шкале в целом свидетельствуют о том, что они преимущественно находятся в пределах нормы. Отклонения от нормы могут быть связаны с возрастными и профессиональными кризисами.

Из беседы с респондентами было выяснено, что высокие показатели по данной субшкале наблюдались главным образом у педагогов, имеющих большой стаж работы, а также у тех, кто не умеет переключаться с профессиональной деятельности на другую, не связанную с работой (например, досуговую), кто пренебрегает методами психической саморегуляции и пр. Средний показатель по данной шкале составил 11,9, что свидетельствует о среднем уровне деперсонализации у преобладающего числа испытуемых, то есть показатели отчужденности и безразличия, негативизм и формализм в профессиональной деятельности находятся в пределах нормы. У преобладающего большинства педагогов данной группы отсутствуют высокомерие, использование профессионального сленга, приписывание ярлыков.

Согласно субшкале «Редукция профессиональных достижений», 50 % респондентов удовлетворены собой как в личностном, так и профессиональном плане. Среди опрошенных 25 % отметили средний уровень удовлетворенности, такое же количество педагогов недовольны собой, не удовлетворены своей жизнью и своими достижениями в профессии (рис.3).

Анализируя данные диагностики, полученные по всем трем шкалам, можно сделать вывод о том, что у большинства педагогов, принявших участие в исследовании, эмоциональное выгорание находилось в пределах нормы, и, возможно, обусловлено тем, что средний возраст опрошенных (преимущественно женщин) составлял 40 лет, — возраст, для которого характерна профессиональная активность, продуктивность и креативность. Однако почти треть педагогов имеют выраженные

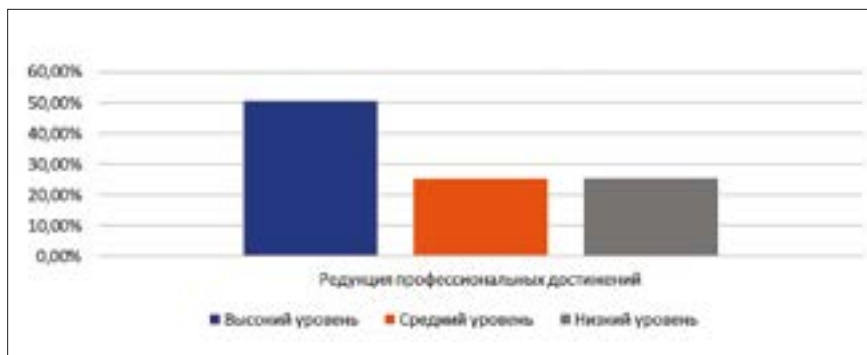


Рис. 3. Показатели субшкалы «Редукция профессиональных достижений»

Fig. 3. Indicators of Professional Achievement Reduction subscale

тревожные симптомы, свидетельствующие о наличии СЭВ, причем часто отмечается не менее двух компонентов СЭВ — «Эмоциональное истощение» и «Редукция профессиональных достижений».

#### Индекс самочувствия

Результаты диагностики по методике «Опросник общего (хорошего) самочувствия (WHO5, Well-Being Index) позволили определить субъективную оценку психологического благополучия и качества жизни испытуемых.

Преобладающее число педагогов (61 %) имеют средний уровень общего самочувствия. Треть испытуемых оценили уровень самочувствие как ниже среднего (33 %), четверо указали на негативное общее самочувствие и общее душевное неблагополучие и только два педагога отметили отличное общее самочувствие (рис. 4).

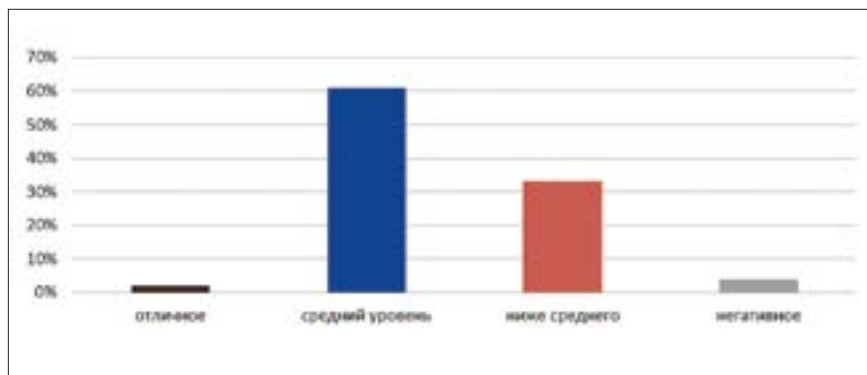


Рис. 4. Результаты исследования общего самочувствия педагогов

Fig. 4. Study results of teachers' general well-being

Таким образом, на фоне большинства респондентов, чье общее самочувствие оценивается как нормальное (проявляют интерес к жизни и творческой деятельности, стремятся развиваться и самосовершенствоваться), выявлена «тревожная» группа со сниженным уровнем самочувствия и даже негативным его показателем, что наряду с различными внешними и внутренними причинами может быть вызвано проявлениями симптомов СЭВ.

Корреляционный анализ полученных в ходе опросов данных позволил объективизировать предполагаемую взаимосвязанность значимых субшкал СЭВ («Эмоциональное истощение», «Деперсонализация» и «Редукция профессиональных достижений»), интегрального индекса СЭВ и общего самочувствия педагогов (табл.). При оценке выявленной зависимости учитывались выраженность корреляции и ее значимость.

Результаты корреляционного анализа  
Results of the correlation analysis

Синдром эмоционального выгорания (Субшкалы и индекс СЭВ)	Общее самочувствие педагогов
«Эмоциональное истощение»	$r = -0,768$ (сильная обратная связь) ( $p < 0,01$ )
«Деперсонализация»	$r = -0,216$ (связь недостоверна, очень слабая связь)
«Редукция профессиональных достижений»	$r = -0,531$ (умеренная обратная связь) ( $p = 0,005$ )
Индекс СЭВ	$r = -0,686$ (сильная обратная связь) ( $p < 0,01$ )

Корреляционный анализ (по Спирмену) изучаемых характеристик на интегральной выборке ( $n = 99$ ) показал, что наблюдается достоверно значимая обратная корреляционная связь между показателями субшкалы «Эмоциональное истощение» и общего самочувствия педагогов ( $r = -0,768$ ;  $p = 0,01$ ). Средняя степень взаимосвязи обнаружена при выявлении вероятностной связи между субшкалой «Редукция профессиональных достижений» и общим самочувствием. Также на высоком уровне значимости (0,01) установлена взаимосвязь между индексом СЭВ и общим самочувствием педагогов ( $r = -0,686$ ). Полученные данные корреляционного анализа показывают, что наблюдается обратная линейная связь между СЭВ и общим самочувствием педагога. Увеличение в показателях СЭВ приводит к изменению показателей общего самочувствия, указывающих на его ухудшение.

Таким образом, результаты исследования с применением метода ранговой корреляции Ч. Спирмена могут свидетельствовать о корреляционной зависимости СЭВ и общего самочувствия педагогов.

Следует, однако, отметить, что большинство педагогов-мужчин отказались принимать участие в исследовании, поэтому выводы о взаимосвязи эмоционального выгорания и общего самочувствия у педагогов общеобразовательной школы имеют ограничения по полу.

Результаты, свидетельствующие о наличии СЭВ у педагогов-женщин, могут быть обусловлены также присущей женщинам большей тревожностью, чувствительностью, склонностью к чувству вины, робостью и другими близкими к названным качествами (Балабанова, 2002).

### Заключение

В процессе исследования установлена статистически значимая прямая связь СЭВ и общего самочувствия, которая является положительной, то есть изменения, связанные с эмоциональным напряжением, выгоранием приводят к изменениям в структуре общего самочувствия личности у педагогов общеобразовательной школы.

При проявлении симптомов СЭВ у педагогов отмечаются снижение эмоционального комфорта, активности и заинтересованности в деятельности, повышение беспокойства и т. д. Это свидетельствует о состоянии эмоционального, психического, физического истощения, обусловленного хроническим неразрешенным стрессом на рабочем месте, что оказывает отрицательное влияние на общее самочувствие личности у педагога. Выявленная взаимосвязь «эмоционального истощения» и «общего самочувствия» педагогов подтвердила негативное влияние СЭВ на здоровье человека.

В силу того, что на данном этапе в исследовании принимали участие преимущественно педагоги-женщины со стажем работы от 23 и более лет, его результаты имеют ограниченную релевантность. Исследование влияния эмоционального выгорания на общее самочувствие личности молодых педагогов и педагогов-мужчин еще предстоит провести.

Однако уже имеющиеся данные о взаимосвязи эмоционального выгорания с общим самочувствием могут быть использованы при разработке программ профилактики и коррекции последствий эмоционального выгорания, что позволит снизить риск нарушения общего самочувствия педагога как эмоционально-физического аспекта благополучия.

### Список литературы

1. Баева И. А., Лактионова Е. Б., Гаязова Л. А., Кондакова И. В. Детерминанты психологической защищенности педагога в образовательной среде // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. 2020. № 197. С. 18–30. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-18-30>
2. Балабанова Е. С. Гендерные различия стратегий совладания с жизненными трудностями // Социологические исследования. 2002. № 11. С. 26–36.
3. Берберян А. С., Богданова Т. В., Сильченкова С. В., Ермолаева Е.Б., Варданян Н.Т. Международное исследование профессиональной идентичности педагога // Гуманитарий: Актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2019. Т. 19. № 3 (47). С. 306–319. <https://doi.org/10.15507/2078-9823.047.019.201903.306-319>
4. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.

5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. М.: Юрайт, 2017. 343 с.
6. Дубровина И. В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования. СПб: Нестор-История, 2016. 180 с.
7. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 1. С. 27–39.
8. Ковалев П. А. Психологическое и социальное самочувствие: анализ содержания понятий // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т. 8. № 6–1. С. 146–156. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.46.6.168>
9. Отставнова Ю. Ю., Тутьнин С. В., Волкова Л. И. Синдром эмоционального выгорания и психоэмоциональных нарушений у учителей средней школы // Уральский медицинский журнал. 2019. № 13 (181). С. 73–75.
10. Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. № 2. С. 87–95.
11. Freudenberger H. J. Staff burn-out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30. P. 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
12. Kriauciūnienė R., Targamadžė V. Mapping the concept of good school with teachers' characteristics in the context of a good school concept // Education Culture and Society. 2019. Vol. 10. No. 2. P. 32–42. <https://doi.org/10.15503/jecs20192.32.42>
13. Lundgren-Nilsson A., Jonsdottir I. H., Pallant J. & Ahlberg G. Jr. Internal construct validity of the Shirom-Melamed Burnout Questionnaire (SMBQ) // BMC Public Health. 2012. 12 (1) <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-1>
14. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent 103 research and its implications for psychiatry // World Psychiatry. 2016. Vol. 15. P. 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
15. McCullough S. N., Granger K. L., Sutherland K. S., Conroy M. A., Pandey T. A Preliminary study of BEST in CLASS–Elementary on teacher self-efficacy, burnout, and attributions // Behavioral Disorders. 2021. P. 53–57. <https://doi.org/10.1177/01987429211010672>
16. Vesely A. K., Saklofske D. H., Nordstokke D. W. EI training and pre-service teacher wellbeig // Personality and Individual Differences. 2014. Vol. 65. P. 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>

## References

- Baeva, I. A., Laktionova, E. B., Gayazova, L. A., & Kondakova, I. V. (2020). Determinants of psychological safety of teachers in educational environment. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 197, 18–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-18-30>
- Balabanova, E. S. (2002). Gendernye razlichiiia strategii ssvladaniia s zhiznennymi trudnostiami [Gender differences in strategies for coping with life difficulties]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia*, 11, 26–36. (In Russ.)
- Berberyan, A. S., Bogdanova, T. V., Silchenkova, S. V., Ermolaeva, E. B., & Vardanyan, N. T. (2019). International study of professional identity of a teacher.

- Humanities: Actual Problems of Humanities and Education*, 19(3), 306–319. (In Russ.). <https://doi.org/10.15507/2078-9823.047.019.201903.306-319>
- Boyko, V. V. (1999). *Sindrom "emotsional'nogo vygoraniia" v professional'nom obshchenii* [The syndrome of "emotional burnout" in professional communication]. Piter. (In Russ.)
- Dubrovina, I. V. (2016). *Psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov v sisteme sovremennogo obrazovaniia* [Psychological well-being of schoolchildren in the system of modern education]. Nestor-History. (In Russ.)
- Ermakova, E. V. (2010). The study of emotional burnout syndrome as a violation of the value-semantic sphere of personality (theoretical aspect). *Cultural-Historical Psychology*, 6(1), 27–39. (In Russ.)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Kovalev, P. A. (2019). Psychological and social well-being: Analysis of the content of concepts. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Research*, 8(6-1), 146–156. (In Russ.). <https://doi.org/10.34670/AR.2020.46.6.168>
- Kriauciūnienė, R., & Targamadžė, V. (2019). Mapping the concept of good school with teachers' characteristics in the context of a good school concept. *Education Culture and Society*, 10, 32–42. <https://doi.org/10.15503/jecs20192.32.42>
- Lundgren-Nilsson, A., Jonsdottir, I. H., Pallant, J., & Ahlborg, G. Jr. (2012). Internal construct validity of the Shirom-Melamed Burnout Questionnaire (SMBQ). *BMC Public Health*, 12. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-1>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent 103 research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- McCullough, S. N., Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., & Pandey, T. A. (2021). Preliminary study of BEST in CLASS—Elementary on teacher self-efficacy, burnout, and attributions. *Behavioral Disorders*, 53–57. <https://doi.org/10.1177/01987429211010672/>
- Ostavnova, Yu. Yu., Tutynin, S. V., & Volkova, L. I. (2019). The syndrome of emotional burnout and psychoemotional disorders in secondary school teachers. *Ural Medical Journal*, 13, 73–75. (In Russ.) <https://doi.org/10.25694/URMJ.2019.13.21>
- Pryazhnikov, N. S., & Ozhogova, E. G. (2008). Strategies to overcome the syndrome of "emotional burnout" in the work of a teacher. *Psychological Science and Education*, 13 (2), 87–95. (In Russ.)
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Vodopyanova, N. E., & Starchenkova, E. S. (2017). *Sindrom vygoraniia. Diagnostika i profilaktika: Prakticheskoe posobie* [Burnout syndrome. Diagnostics and prevention: Practical manual]. URAIT. (In Russ.)

### Информация об авторах

**Ковязина Инна Валентиновна**, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования Тобольского педагогического института имени Д. И. Менделеева (филиала) Тюменского

государственного университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2243-6692>, i.v.kovyazina@utmn.ru

**Клименко Елена Васильевна**, канд. пед. наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования Тобольского педагогического института имени Д. И. Менделеева (филиала) Тюменского государственного университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1594-8024>, e.v.klimenko@utmn.ru

**Остякова Галина Владимировна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования Тобольского педагогического института имени Д. И. Менделеева (филиала) Тюменского государственного университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8361-3755>, g.v.ostyakova@utmn.ru

**Конфликт интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Inna V. Kovyazina**, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Education, Tobolsk Pedagogical University named after D. I. Mendeleev (branch) University of Tyumen, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2243-6692>, i.v.kovyazina@utmn.ru

**Elena V. Klimenko**, Cand. Sci. (Pedagogy), Docent, Head of Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education, Tobolsk Pedagogical University named after D. I. Mendeleev (branch) University of Tyumen, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1594-8024>, e.v.klimenko@utmn.ru

**Galina V. Ostyakova**, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Education, Tobolsk Pedagogical University named after D. I. Mendeleev (branch) University of Tyumen, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8361-3755>, g.v.ostyakova@utmn.ru

**Conflict of interests:** the authors declare no conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.



## Векторы взаимодействия СПО и базовых предприятий при реализации проекта «Профессионалитет»

23 марта 2023 года в Центре профориентационных и образовательных проектов г. Первоуральска состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «**Векторы взаимодействия СПО и базовых предприятий при реализации проекта „Профессионалитет“: синергия партнерства**».

Организаторы: Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Российский государственный профессионально-педагогический университет», Научный центр РАО РГППУ, ОАО «Уральский трубный завод».

Научный руководитель — член-корреспондент РАО Э. Ф. Зеер.

В конференции приняли участие научные сотрудники и преподаватели вузов, руководители образовательных учреждений и педагоги СПО, работодатели и руководители центров занятости из 8 субъектов Российской Федерации: Свердловской и Челябинской областей, Пермского и Ставропольского краев, республик Татарстана, Адыгеи и Мордовии, а также представители Омска и Кемерово.

С приветственным словом к участникам конференции обратился Е. С. Захаров, директор по персоналу ОАО «Уральский трубный завод» — стратегический партнер РГППУ.

Зам. директора Первоуральского центра занятости *С. Н. Каргапольцева* в своем выступлении отметила, в каких профессиях нуждается Свердловская область и как решается эта проблема благодаря запуску федерального проекта «Профессионалитет».

В докладе «Стратегические векторы развития профессионально-педагогического образования в условиях современных вызовов» и. о. ректора РГППУ *В. В. Дубицкий* подчеркнул необходимость формирования системы профессионального образования, ориентированной на перспективные запросы рынка труда, интегрированной в экономические кластеры.

*А. С. Ахтариева*, зам. директора по инновационной деятельности Первоуральского металлургического колледжа, поделилась опытом обновления образовательных программ в процессе реализации проекта «Профессионалитет».

Следующие выступления были посвящены планированию карьерного роста обучающихся СПО в соответствии с их жизненными целями и потребностями (проф. *В. С. Третьякова*, РГППУ); профессиональной успешности обучающихся как субъектов профессиональной деятельности (проф. *Э. Ф. Зеер*), инновационным технологиям взаимодействия колледжей с индустриальными партнерами (доц. *Д. Е. Щипанова*, РГППУ).

Особым направлением в обсуждении стала проблема создания гибкой и мобильной системы наставничества для решения профессиональной и личностной самореализации обучающихся (*Н. В. Тухтарова*, преп. Свердловского областного педколледжа). Предложение о создании методического объединения наставников-производственников с целью разработки требований к уровню подготовки выпускников СПО внесла в своем докладе преп. Первоуральского политехникума *С. Г. Наймушина*.

В рамках конференции был также проведен тренинг по психологии управления для руководителей среднего звена Уральского трубного завода (ст. преп. РГППУ *А. А. Шаров*).

## ТРЕБОВАНИЯ К РУКОПИСИ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ\*

### ОБЩИЕ УСЛОВИЯ

К публикации принимаются статьи, не опубликованные ранее в других изданиях, объемом до 40 000 знаков (включая пробелы).

Статьи аспирантов и соискателей должны сопровождаться рекомендацией научного руководителя.

Статья должна быть отредактирована и выверена автором.

Все материалы проверяются на плагиат и заимствования.

### ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ

Статья должна соответствовать тематике журнала и содержать следующие структурно-содержательные элементы:

#### 1) обязательные

- заголовок (не более 8 слов);
- введение (постановка задачи, рассматриваемая проблема, актуальность);
- анализ существующих подходов к решению задачи, проблеме (краткий обзор литературы, указание на «пробел в знаниях», который автор своей статьей пытается восполнить);
- описание стратегии исследования, процесса сбора данных, методов анализа;
- системное, аргументированное изложение авторской позиции с опорой на конкретные результаты исследования;
- выводы;
- список литературы (включает только источники, использованные при подготовке статьи, пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в круглые скобки);

#### 2) факультативные

- благодарности (располагаются в конце статьи, перед списком литературы).

### ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ

Материалы принимаются в электронном виде в форматах Microsoft Word (.doc или .docx). Имя файла должно содержать фамилию автора (Фамилия.doc или Фамилия.docx).

К статье прилагаются отдельным файлом:

метаданные на русском и английском языках:

- название статьи,
- аннотация (150-250 слов), в которой следует кратко обозначить проблематику статьи, цели, результаты, практическую (или теоретическую) значимость и новизну,
- ключевые слова (6–8 слов и / или словосочетаний),
- полные ФИО автора (-ов),
- место работы, должность,
- ученые степень, звание,
- авторские идентификаторы: ORCID, SPIN-код РИНЦ,
- контактные телефоны и e-mail (каждого автора).

### ПОРЯДОК ПРОХОЖДЕНИЯ РУКОПИСЕЙ, ЭКСПЕРТИЗА И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

Поступившая в редакцию статья проверяется на наличие некорректных заимствований и соответствие тематике журнала.

Редакция осуществляет слепое рецензирование соответствующих тематике журнала статей с целью их экспертной оценки.

Если в рецензии на статью имеется указание на необходимость ее доработки, статья направляется автору с рекомендациями и замечаниями рецензента, которые необходимо учесть при дальнейшей работе над статьей или аргументированно опровергнуть.

Статья, не рекомендованная рецензентом к публикации, к повторному рассмотрению не принимается.

Редакция оставляет за собой право отклонить статью без проведения внешней экспертизы (рецензирования), если она явно не соответствует формальным и / или содержательным требованиям, таким как соответствие тематике журнала, оригинальность (уникальность), соответствие выводов целям и задачам исследования и др.

\* Полностью ТРЕБОВАНИЯ размещены на сайте журнала [www.po-rt.ru](http://www.po-rt.ru). Перед подготовкой статьи рекомендуем ознакомиться с ними.