

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

Том 13 № 2 2025

ISSN 2307-4264

eISSN 2712-9268



## VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET

Vol.13 No.2 2025

**МОДЕЛИ**

**КОМПЕТЕНЦИИ**

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И КВАЛИФИКАЦИИ**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ  
ОРИЕНТАЦИЯ**

**ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИИ**

**НЕПРЕРЫВНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

**КАДРОВЫЙ ДЕФИЦИТ**

**АНДРАГОГИКА**

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ  
МОДЕЛИ**



**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА**

научно-практический журнал

**VOCATIONAL EDUCATION & LABOUR MARKET**

scientific and practical journal

Сквозной номер выпуска – 61

Continuous issue – 61

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](mailto: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](mailto:po-rt@bk.ru), [www.po-rt.ru](http://www.po-rt.ru)

**Главный редактор:** Владимир Игоревич Блинов  
**Исполнительный редактор:** Александр Вайнштейн  
**Корректор:** Влада Александрова  
**Редактор-переводчик:** Меланика Вайнштейн  
**Дизайн, верстка:** Олег Клещев  
**Помощник гл. редактора:** Ирина Бандарчукене

**Editor-in-Chief:** Vladimir I. Blinov  
**Executive Editor:** Alexander Vainstein  
**Proof Reader:** Vlada Alexandrova  
**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»

## **УЧРЕДИТЕЛЬ**

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 Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС (Москва)

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

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

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

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

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

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

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

## **РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Биктуганов Юрий Иванович**, канд. пед. наук, УрГПУ (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., УрГПУ (Екатеринбург)

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

**Зеер Звальд Фридрихович**, чл.-корр. РАО, д-р психол. наук, проф., УрГПУ (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)

**Пряжникова 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., УрГПУ (Екатеринбург)

## FOUNDER

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 Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management”, RANEPa (Moscow)

## EDITORIAL BOARD

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

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

**Tatyana V. Permyakova**, Cand. Sci. (Sociology), Docent, USPU (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), RANEPa (Moscow)

**Igor S. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), RANEPa (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., USPU (Yekaterinburg)

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

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

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

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

## Содержание

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Родичев Н. Ф., Есенина Е. Ю., Дулаева З. К.** Проблема гармонизации представлений об образовании взрослых в контексте проектирования андрагогических технологий ..... [6](#)
- Скворцова И. А., Никифорова М. В., Шмурыгина О. В.** Межкультурные кейсы в профессиональном образовании: эволюция структуры и проблемного поля ..... [24](#)
- Полевая М. В., Федченко А. А., Филимонова И. В.** Перспективы использования гибридного обучения в учебном процессе вуза..... [41](#)
- Попова И. Н., Аполлонова Т. Ю.** Комплексный анализ образовательного процесса подготовки госслужащих в условиях современных вызовов ..... [56](#)
- Факторович А. А., Данилюк А. Я., Куртеева Л. Н.** Критерии отбора выпускников организаций СПО для продолжения образования по программам подготовки госслужащих ..... [72](#)
- Коновалов А. А.** Готовы ли педагоги осваивать и применять технологии искусственного интеллекта? ..... [88](#)
- Кайгородова А. Е.** Формирование прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования ..... [102](#)
- Вергиль В. В., Захаровский Л. В., Кислов А. Г.** К празднованию юбилея СПО в 2025 году: история и предыстория ..... [114](#)

### КРАТКОЕ СООБЩЕНИЕ

- Старинская А. Р.** Профориентация как фактор снижения академических рисков ..... [133](#)

# Contents

## THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

- Rodichev N. F., Esenina E. Yu., Dulaeva Z. K.** The problem of harmonizing conceptions of adult education in the context of designing andragogical technologies .....[6](#)
- Skvortsova I. A., Nikiforova M. V., Shmurygina O. V.** Intercultural cases in vocational education: Evolution of structure and problem field .....[24](#)
- Polevaya M. V., Fedchenko A. A., Filimonova I. V.** Prospects for using hybrid learning in the educational process of the university .....[41](#)
- Popova I. N., Apollonova T. Yu.** Comprehensive analysis of the educational process of civil servant training in the context of modern challenges .....[56](#)
- Faktorovich A. A., Daniliuk A. Ya., Kurteeva L. N.** Selection criteria for graduates of vocational education programs to continue their education in civil service training programs .....[72](#)
- Konovalov A. A.** Are teachers ready to master and apply artificial intelligence technologies? .....[88](#)
- Kaygorodova A. E.** The formation of predictive competence among students in the higher education ..... [102](#)
- Vertil V. V., Zakharovsky L. V., Kislov A. G.** To celebrate the anniversary of SPO in 2025: History and background ..... [114](#)

## SHORT COMMUNICATION

- Starinskaya A. R.** Career guidance as a key factor in the conscious choice of profession, strategies for reducing academic risks .....[133](#)



## Проблема гармонизации представлений об образовании взрослых в контексте проектирования андрагогических технологий

Н. Ф. Родичев, Е. Ю. Есенина ✉, З. К. Дулаева

Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),  
Москва, Российская Федерация  
✉ esenina-ey@ranepa.ru

### Аннотация

**Введение.** Выбор подходов к отбору и проектированию технологий образования взрослых осложняется рядом ключевых противоречий, накопившихся в ходе развития представлений об андрагогике. Для их преодоления целесообразно провести анализ научных данных о проблеме и обобщить представления о ключевых параметрах результативности образования взрослых, о возможных подходах к практическому применению существующего андрагогического знания.

**Цель.** Выявление научно-методических оснований для отбора и проектирования технологий образования взрослых для последующего создания моделей реализации андрагогических практик с использованием цифровых средств.

**Методы.** Использованы методы обобщающего анализа содержания научных и научно-методических источников о подходах к отбору и проектированию технологий образования взрослых.

**Результаты.** Систематизирована информация о различных подходах к решению проблем современной андрагогики, ключевых дефицитах научных представлений; охарактеризовано противоречие между внешним заказом на обучение взрослого человека и удовлетворением его собственных образовательных потребностей. Сформулированы предположения о возможности гармонизации представлений разных участников андрагогически значимых отношений, о ее ходе и результатах.

**Научная новизна.** Выявлено, что современную трансформацию комплекса противоречий, как появляющихся в последние годы, так и описанных ранее специалистами в области образования взрослых, можно представить в виде двух несводимых воедино проекций. Одну из них предложено назвать «оптикой соответствия», другую – «оптикой непрерывного образования». Удержание обеих проекций (оптик) предложено рассматривать как функционал специалистов-практиков, организующих обучение и разрабатывающих программы.

**Практическая значимость.** Приведенные в статье данные могут быть использованы разработчиками основных и дополнительных образовательных программ, организаторами образования взрослых, проектировщиками андрагогически значимого содержания и методов.

**Ключевые слова:** андрагогика, образование взрослых, непрерывное образование, самореализация, успешность, гармонизация

**Финансирование.** Исследование выполнено в соответствии с государственным

© Родичев Н. Ф., Есенина Е. Ю., Дулаева З. К.

заданием РАНХиГС на 2025 г. в рамках научно-исследовательской работы 11.7-2025-1 «Научно-методическое обоснование и проектирование андрагогических образовательных технологий».

**Для цитирования:** Родичев Н. Ф., Есенина Е. Ю., Дулаева З. К. Проблема гармонизации представлений об образовании взрослых в контексте проектирования андрагогических технологий // Профессиональное образование и рынок труда 2025. Т. 13. № 2. С. 6–23. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.001>

Статья поступила в редакцию 5 мая 2025 г., поступила после рецензирования 12 мая 2025 г., принята к публикации 14 мая 2025 г.

Original article

## The problem of harmonizing conceptions of adult education in the context of designing andragogical technologies

Nikolay F. Rodichev, Ekaterina Yu. Esenina ✉, Zalina K. Dulaeva

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)  
Moscow, Russian Federation  
✉ esenina-ey@ranepa.ru

### Abstract

**Introduction.** The choice of approaches to the selection and design of adult education technologies is complicated by a number of key contradictions that have accumulated in the course of the development of ideas about andragogy. To overcome them, it is advisable to analyse scientific data on the problem and summarise ideas about the key parameters of adult education performance and about possible approaches to the practical application of existing andragogical knowledge.

**Aim.** Identification of the scientific and methodological basis for selecting and designing adult education technologies, with the goal of subsequently creating models for implementing andragogical practices using digital tools.

**Methods.** The methods of generalising analysis of the content of scientific and scientific and methodological sources on approaches to the selection and design of adult education technologies were used.

**Results.** The study systematises information on various approaches to solving the problems of modern andragogy and on key deficiencies in scientific ideas. It characterises the contradiction between external demands for adult training and the satisfaction of adults' own educational needs. The study formulates assumptions regarding the possibility of harmonising the ideas of different participants in andragogically significant relationships, as well as the process and outcomes of this harmonisation.

**Scientific novelty.** It is revealed that the modern transformation of the complex of contradictions, both appearing in recent years and described earlier by specialists in the field of adult education, can be presented in the form of two irreducible projections. One of them is proposed to be called 'optics of conformity', the other — 'optics of lifelong learning'. The maintenance of both projections (optics) is proposed to be considered as the functionality of practitioners who organise training and develop programmes.

**Practical significance.** The data presented in the article can be used by developers of basic and additional educational programmes, organisers of adult education, designers of andragogically significant content and methods.

**Key words:** andragogy, adult education, continuing education, self-actualisation, success, harmonisation

**Funding.** The study was carried out in accordance with the state assignment of RANEPА for 2025 within the framework of research work 11.7-2025-1 “Scientific and methodological substantiation and design of andragogical educational technologies”.

**For citation:** Rodichev, N. F., Esenina, E. Yu., & Dulaeva, Z. K. (2025). The problem of harmonizing conceptions of adult education in the context of designing andragogical technologies. *Vocational Education and Labour Market*, 13 (2), 6–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.001>

Received May 5, 2025.; revised May 12, 2025; accepted May 14, 2025.

## Введение

Предметом проведенного исследования является анализ научных данных с целью определения актуальных характеристик и путей преодоления ключевых методологических и практических противоречий в образовании взрослых.

Дискуссии о взаимосвязи и противоречиях в образовании взрослых провоцирует ряд наиболее типичных разногласий, которые целесообразно дифференцировать по основаниям для гармонизации и по ее потенциальным «участкам», собрав в некий навигационный инструмент для практиков и исследователей. Составляющими такой гармонизации могут стать согласование ключевых позиций, дружелюбное, неконфликтное, «позитивное» разномыслие. Без нее окажется невозможна реализация целого ряда государственных инициатив в части переподготовки кадров, с одной стороны, и развития непрерывного образования, с другой.

Доминируют предположения, что затруднения в выборе подходов к отбору и проектированию технологий образования взрослых предположительно концентрируются прежде всего вокруг противоречий между «заказами» со стороны взрослого человека и субъектами экономической сферы, заинтересованными в достижении им новых результатов, а также между гуманистической и технократической трактовками образования взрослых. К этим противоречиям следует, скорее всего, добавить несоответствие между привычным для педагогов целостным взглядом на образование и разрозненностью воззрений специалистов в области образования взрослых, эпизодичностью их обращения к научным основам данной проблемы.

На практике можно обнаружить дефицит системных решений в части организации образования взрослых, концентрацию усилий преимущественно вокруг наиболее злободневных отраслевых, корпоративных или локальных проблем.

Работа по согласованию ключевых позиций затруднена также необходимостью выделения неких универсальных параметров оценки ее результативности в силу высокого отличия смысловых «фокусов», вокруг которых группируется круг проблем, тенденций, фактов, исследований.

Данные смысловые «фокусы» могут быть представлены не как антагонистически отличающиеся, а как своего рода проекции, объясняющиеся

разными углами зрения, разными «оптиками» рассмотрения проблемы образования взрослых в условиях натиска целого комплекса факторов, ставших весьма значимыми для наших соотечественников к середине 2020-х годов.

Первую из них можно условно обозначить как «оптику непрерывного образования», вторую как «оптику соответствия». Первая только опосредованно связана с решением кадровых проблем. Она «видит» личностную и профессиональную трансформацию взрослого человека через призму бережного отношения к ценностям и идеалам, отладки образования взрослых под нормативные рамки, обеспечивающие благополучие страны, общества, государства, современников и соотечественников. «Оптика согласования (соответствия)» непосредственно апеллирует к прагматическим эффектам удовлетворения кадрового запроса. Для нее приоритетны подходы к образованию взрослых как способу оптимизации каналов поставки на рынок труда квалифицированной рабочей силы, трактовка и понимание андрагогических проблем в значительной мере ограничивается детерминантами профессиональной деятельности.

Соответственно, характеристика подходов к отбору и проектированию технологий образования взрослых должна содержать упоминание и об инструменте, объединяющем эти две «оптики» и отсеивающем из поля зрения проектировщика значимых для андрагогики организационных и педагогических моделей объекты, затрудняющие их конструирование, либо о невозможности их гармонизации и основаниях для ее компенсации.

«Оптика соответствия», на наш взгляд, оперирует механизмом отнесения представлений о требованиях к человеку и состоянием его характеристик, которое может быть описано с использованием разных подходов, но достаточно конкретно. Нельзя сказать, что «оптика непрерывного образования «действует» в таких же очерченных границах. Так, например, в одной из работ, которая ориентирована на описание андрагогических аспектов непрерывного образования, автор говорит о том, что системный, целенаправленный, моделируемый процесс обучения можно назвать андрагогической подготовкой, которая строится на принципах андрагогики. Далее автор приводит 36 (!) таких принципов (Суйкова, 2019). При этом в другой работе таких принципов приводится всего пять (Сердюкова, Калайдо, 2022).

Поэтому одной из задач проведенного исследования было обнаружение признаков вышеупомянутых «оптик» и прообразов современных параметров отбора и проектирования технологий образования взрослых в историческом контексте. Это и «эпоха» появления первых концептуальных представлений об образовании взрослых, и период формализации, обособления и частичного признания андрагогического знания. Разумеется, интерес к данному анализу возрастает по мере приближения к рубежу XX и XXI веков, расширению практик дистанционного корпоративного обучения, повышения внимания к эмоциональному интеллекту, «мягким навыкам», личностному росту. Наконец, в 2020-е годы прежние смысловые развилки порой теряют прежнее значение в силу процессов цифровой трансформации, появления современных решений в области персонализации обучения, микрообучения. Свою роль играет

и деформация представлений об обучении особых групп: мигрантов, пенсионеров, взрослых людей с выраженными физическими или ментальными ограничениями.

Можно предположить, что основные причины затруднения в выборе подходов к отбору и проектированию технологий образования взрослых в настоящий период предопределены преимущественно следующими контекстами.

Во-первых, это адаптация тех или иных подходов к новому пониманию отличий в опыте взрослых и связанных с ним особенностях восприятия нового, это изменения в мотивационных характеристиках и появление новых способов обеспечения интереса к обучению. Особого внимания требует проблема длительного удержания заинтересованности в условиях дистанционного взаимодействия с преподавателями, между самими обучающимися, многообразной неформальной активности.

Во-вторых, очевидна значимость контекста использования современных, а порой опережающих технологических решений. Разумеется, в первую очередь авторов интересовали не сами технологические решения, а то, как они влияют на постановку андрагогических целей, на представления о формах и методах обучения, как минимизируются или компенсируются психолого-педагогические риски.

В-третьих – это сдвиги в спектре принципиальных отличий групп обучающихся, оказывающих принципиальное влияние на выбор подходов к проектированию технологий образования взрослых. Не могло не заинтересовать нас и развертывание данного контекста в плоскость изменения критериев, механизмов и инструментов экспертизы новых продуктов и самого андрагогического образовательного процесса в условиях форсированного проникновения принципиально новых технологий или сильно изменившихся под влиянием цифровизации технологий, уже знакомых специалистам.

## Методы

Методологическую основу исследования составляют подходы, раскрывающие многомерный и многофункциональный характер образования взрослых, его подверженность разнообразным трансформациям, обусловленным социальными, экономическими и технологическими изменениями.

Анализ теоретических подходов осуществлялся на основе отбора источников по принципу содержательной полноты: нормативно-правовые документы; теоретико-методологическая литература; методические материалы; результаты эмпирических исследований, включая диссертационные.

В качестве эмпирических методов использованы: анализ научных публикаций и нормативной документации; длительное включенное наблюдение в рамках инновационных научно-методических площадок Научно-образовательного центра Института «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС; неформализованные интервью со специалистами и фокус-группы; проблемные дискуссии с участием руководителей, исследователей, практиков, обучающихся.

## Результаты и обсуждение

Ход гармонизации представлений о подходах к образованию взрослых предлагается рассматривать как «примирение» (там, где это возможно) или, наоборот, «разведение» полярных подходов, когда они предстают в форме какой-либо дихотомии; либо намеренную деформацию альтернатив в «объемные», «трехмерные», «многомерные» конструкции. Это актуально в том случае, когда исключительно альтернативное видение препятствует востребованному в изменяющейся ситуации «социокультурному прочтению» андрагогической проблемы в той ситуации, когда она, помимо кажущейся однозначной интерпретации, может «читаться» еще несколькими способами.

Проведенный анализ подходов к образованию взрослых показывает, что представления о нем имеют динамику смещения к достижению более широких целей, обеспечения условий успешной самореализации человека в разные периоды его жизненного пути. Существенное влияние на образование взрослых оказывает то, что зрелый человек вынужденно «играет» по правилам развития образовательно значимых информационных технологий, в русле текущих закономерностей цифровизации образования, в новой традиции цифровых услуг со свободным выбором места обучения, в жанре «педагогика диалога», «педагогика коммуникаций». Это определяет иное содержание совместной деятельности взрослого обучающегося с коллегами по обучению и с преподавателем, расширяет возможности диалогического взаимодействия обучающегося и преподавателя. Выявление образовательных потребностей обучающихся становится более доступным, а использование положительного профессионального, жизненного и социального опыта в ряде случаев затрудняется, а иногда, наоборот, облегчается. Существенным образом упрощается организация индивидуальной и самостоятельной деятельности взрослого.

В последнее время появился и новый контекст андрагогического знания, выдвигающий на первое место его «защитную» функцию в аспектах формирования актуальных составляющих профессиональной компетентности, мобильности, освоения человеком новых социальных ролей.

Наиболее очевидным решением, связанным со структурированием причин развития андрагогики, является их разделение на те, которые благотворно влияют (или влияли) на такое развитие, и на те, которые препятствуют развитию. Также представляется целесообразным уточнение факторов, обеспечивающих становление представлений об образовании взрослых и способы их классификации.

Современный андрагог в ряде случаев выступает не столько исполнителем, сколько инициатором запуска педагогически и экономически значимых процессов в масштабе субъекта экономической деятельности, отрасли, региона. Динамическое состояние образованности взрослого человека само по себе становится фактором согласования экономического устройства, социальных обстоятельств, особенностей исторического периода. Те или иные составляющие образования взрослых могут выступать в качестве триггера сопутствующих изменений. Например, некоторые авторы, говоря об андрагогической субъектности педагога,

разделяют формирование андрагогической субъектности учителя и как процесс ее приращения, и как процесс ее преобразования (Ярыгин и др., 2014).

Выделение «оптики непрерывного образования» как устойчивой проекции смыслов, умонастроений, концептуальных замыслов потребовало обнаружения и уточнения связей непрерывного образования с андрагогической проблематикой.

«Главное назначение образования взрослых – удовлетворить индивидуальные потребности и интересы людей в период их самостоятельной жизни, повысить их компетентность, т. е. способность самостоятельно улучшать свои экономические, социальные, политические и культурные условия жизни» (Вершловский, 2013). Это во многом перекликается с основными идеями непрерывного образования. Очевидна и связь с некоторым «пафосом» продолжающегося уже не первое десятилетие обсуждения путей компенсации рисков отчуждения человека от последствий научно-технической революции, сейчас – от издержек цифровой трансформации.

Непрерывное образование в разных контекстах и у разных авторов представлено как способ и процесс (В. Г. Онушкин, 1987), как идея (Г. П. Зинченко, 1988), как деятельность (А. В. Владиславлев, 1982), а также как организационный принцип построения народного образования (А. В. Даринский, 1975). Однако оно неизбежно интегрирует аргументы об открытости возможностей для людей разных возрастов и социальных групп, о направленности усилий специалистов по обучению взрослых не только на решение прагматических задач, но и создание условий для самореализации их подопечных.

Авторы, описывавшие феномен непрерывного образования, отмечают важные для андрагогики аспекты, отражающие подвижность, динамичность и полифункциональность его моделей. В частности, они обращают внимание на давно произошедший, но недостаточно отрефлексированный сдвиг представлений об обучении и образовании, захватывающем преимущественно периоды детства, отрочества и юности (Владиславлев, 1982; Козихина, 2001).

Неверно говорить об исчезновении дискретного характера обучения, но следует обращать внимание на единство образовательно значимых составляющих, на его перенос на процессы формирования личности в самые разные возрастные периоды. «Поступательное восхождение индивида с одной ступени интеллектуальной, духовной, профессиональной, гражданской, социальной зрелости на другую, все более высокую» является актуальным в самых разных возрастных группах (Онушкин, 1987).

В настоящее время наряду с «continuous education» (собственно непрерывным образованием) в научный обиход вошли «lifelong education» – обучение на протяжении всей жизни, «life qualification» – образование, позволяющее приспособиваться к жизни в современных условиях, и «job qualification» – квалификация, которая требуется для работы (Лебедева, 2013). Также находят свое применение метафоры об образовании «шириною в жизнь» и «глубиною в жизнь», дополняющие устоявшееся представление об образовании «длиной в жизнь». Разграничение

и обособление формального, неформального и информального образования также делает перекликающимися представления о непрерывном образовании и андрагогические идеи.

Организация самим взрослым человеком периодических погружений в ситуации, соотносящиеся с представлениями об информальном и неформальном образовании, является своего рода результатом тех или иных андрагогических усилий и одновременно предпосылкой востребованности дальнейшего обучения взрослого человека (Горшкова, 2015). Неформальное и информальное образование часто называют наиболее результативными стратегиями повышения ответственности человека за собственный успех (Рудая, 2015), что не может не связывать через данные понятия проблематику образования взрослых и непрерывное образование. Расширение профессионально-поведенческого репертуара выступает еще одним аргументом и связующим звеном между андрагогической проблематикой и непрерывным образованием (Жукова и др., 2015). Некоторая часть авторов использует в данных контекстах и упоминание воспитания, что отчасти связывает данные области знания с педагогикой в целом.

Многими авторами уделяется внимание и психологии зрелого человека: признаки, присущие результатам непрерывного образования, перекликаются с признаками успешности во взрослом возрасте при повышении человеком своего профессионального уровня, связываются с общей мотивацией к обновлению знаний, а иногда и выступают в качестве компенсации недостатков образования, полученного в юношеском возрасте.

В частности, представлено мнение, что задачи обучения взрослых и идеи непрерывного образования имеют общее поле обеспечения обретения человеком гибкости, мобильности и конкурентоспособности с использованием того арсенала средств, которые были недоступны или не востребованы на более ранних этапах жизни (Воронцова, 1997).

Некоторые авторы обнаруживают роль непрерывного образования не только в совершенствовании профессиональных умений или личностных качеств, но как фактор успешного маневрирования между социальными ролями в условиях изменения ценностей и культурных норм (Сафина, 2005).

Образование взрослых, рассмотренное через призму идей непрерывного образования, ставит также целый ряд проблем, связанных с недостаточным исследованием адекватности методов, форм и технологий, адаптивности, многопрофильности, опережающего характера развития зрелого человека как участника образовательных отношений (Лебедева, 2013).

Для «оптики непрерывного образования» существенным представляется сдвиг от адаптивных гомеостатических концепций и моделей понимания человека к моделям самодетерминации личности, наиболее емко передаваемых формулой «сделай себя сам». Авторами теории самодетерминации считают американских психологов Э. Деси и Р. Райана, которые продолжают и развивают идеи гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса об иерархии человеческих потребностей и самоактуализации как врожденной для человека тенденции к росту и развитию его

личности, соответствующей собственно самой человеческой природе. Термин «самодертерминация» определяется ими как способность индивида к осуществлению и переживанию выбора. Авторы говорят о наличии у каждого человека «врожденных» человеческих потребностей в самодетерминации, в компетентности и во взаимосвязи с другими, позволяющих ощутить чувство принадлежности к той или иной группе. Первая и вторая потребности, по их мнению, доминируют, но потребность во взаимосвязи с другими выступает своего рода условием их развития и реализации. (Deci, Ryan, 2008).

Учет данных представлений позволяет иначе взглянуть на устоявшиеся в рамках «оптики соответствия» толкования роли образования взрослых в удовлетворении внешней потребности в кадрах, структурных составляющих социальной успешности взрослого человека, его образовательных усилий в части профессиональной самореализации и «жизнеспособности» в целом. Внутренняя мотивация становится во многом важнее внешней, а именно такое отличие предопределяет содержательное пересечение с одним из основных аргументов андрагогов о самостоятельности данного научного направления.

В контексте сдвига в представлениях о роли и сущности образования взрослых данное обстоятельство перекликается и с изменением толкования «человеческого капитала». Менее выраженным становится доминирование представлений о нем как исключительно факторе экономического развития, возрастает количество упоминаний об индивидуальном человеческом капитале, человеческом капитале компании или организации, национальном человеческом капитале (Фишер и др., 2002; Корчагин, 2005).

Современные люди гораздо чаще делают самостоятельный выбор социально-трудовой роли, образа жизни, профессиональной деятельности, места проживания, круга повседневного взаимодействия, противодействуют отношению к себе со стороны работодателя исключительно как к инструменту достижения внешней цели.

На смену экономической целесообразности приходит понимание «инвестиционной» ценности вклада в образование взрослого человека с учетом накопленного опыта и расширения его доступности. Приобретенные компетенции, материализующиеся во вновь созданной «добавленной стоимости», имеют совершенно иную отдачу.

Противостояние «оптики соответствия» и «оптики непрерывного образования» в андрагогике хорошо демонстрирует использование индексов развития интеллектуального потенциала и развития человеческого потенциала. Первый из них использует такие показатели, как средняя продолжительность обучения занятого населения, полнота охвата населения высшим образованием, число аспирантов в расчете на 100 тыс. занятых, число занятых исследованиями и разработками в расчете на 100 тыс. занятых, доля внутренних затрат на исследования и разработки в процентах от валового регионального продукта. Второй учитывает такие характеристики, как способность личности участвовать в информационном обмене; обладание современными средствами связи и передачи информации; способность личности к передвижению не только в пределах одной страны; доступность ознакомления с мировыми

достижениями культуры и опытом; адекватность личности нравственным нормам нового общества<sup>1</sup>.

Можно предположить, что трансформация образования взрослых связана с востребованностью применения интегральных показателей целесообразности использования человеческого потенциала не только как экономического ресурса, но и в качестве инструментального обеспечения устойчивого развития в его нынешнем толковании.

Образованность взрослого человека и его стремление к повышению уровня образования целесообразно рассматривать не только через дихотомическое разграничение «оптики соответствия» и «оптики непрерывного образования», но и через адаптивный и преадаптивный сценарии становления зрелости человека и трансформационных процессов, происходящих с ней. Существует и иной сценарий, когда драйвером выступает человеческий капитал. Он опирается на рыночную производительную активность, может быть соотнесен с представлениями об адаптивности, а другой, в фокусе которого представления о социальной активности, можно называть преадаптивным (Асмолов и др., 2017).

Также современное состояние представлений об образовании взрослых позволяет связать его не только с трансформацией понимания социальной успешности личности, профессиональной самореализации и жизнеспособности, жизнестойкости, но и с изменением отношения к самоопределению человека в целом. Понятия жизнеспособности и жизнестойкости в определенной мере соотносятся с контекстами, в которых упоминается ризельгентность, вовлеченность (как убежденность человека в том, что происходящие с ним события дают шанс открыть для себя нечто новое и интересное), преодоление беспомощности перед неопределенностью, принятие риска.

Другое возможное основание для поиска параметров отбора и проектирования технологий образования взрослых – успешность современного взрослого человека, которая интерпретируется исследователями по-разному и не имеет единого толкования. В качестве показателей социальной успешности выступают, например, результативность, эффективность профессионального взаимодействия, инициативность, позитивное преобразование условий, высокий уровень развития рефлексии и саморефлексии, удовлетворенность деятельностью и ее результатом, улучшение качества жизни.

Однако оценка социальной успешности, проведенная «со стороны», может входить в противоречие с ее оценкой, произведенной самим человеком. Ее результаты находятся в зависимости от прохождения взрослым человеком тех или иных этапов продолжения образования, а общественные ожидания от образовательной активности изменяются, как и атрибутика внешних характеристик успешности. Те или иные процедуры, связанные с реализацией образовательной активности, могут оказывать существенное влияние на преодоление этого противоречия, становиться условием саморегуляции собственной деятельности, важным обстоятельством возобновления стремлений взрослого человека

<sup>1</sup> Константинов И. Человеческий капитал и стратегия национальных проектов // VIPERSON. 16 марта 2007 г. <https://viperson.ru/articles/ilya-konstantinov-chelovecheskiy-kapital-i-strategiya-natsionalnyh-proektov?ysclid=mbhu4qc8t0645242590>

к реализации своего потенциала на самых разных этапах жизненного пути. Форсированная смена внешних требований к человеку, недостаток информации об их динамике, необходимость коррекции планов часто предопределяет ситуативный характер самостоятельного оценивания социальной успешности в виде дискретных результатов, но не успешности в течение жизни в ценностно-смысловых аспектах.

Также можно рассматривать образование взрослых и в контексте личностной самореализации, при этом следует отметить его связь в первую очередь с самореализацией профессиональной, с осмыслением поля приложения своих усилий и возможностей, с преодолением противоречия между удовлетворенностью достигнутым и реализацией потребности в дальнейшем самосовершенствовании. Речь может идти о признании со стороны авторитетов сообщества, об изменении подхода к постановке собственных профессиональных целей, составлении перспективных планов, дальнейшем раскрытии не только профессионального, но и личностного потенциала.

Образование взрослых может обеспечивать успешность достижения, с одной стороны, внешних «рубежей», рассматриваемых как достижения в разных аспектах профессиональной деятельности, так и «внутренних». В их число можно внести развитие и формирование новых компетенций и профессионально значимых качеств в принципиально новых для человека сферах приложения сил. Поэтому отбор и проектирование технологий образования взрослых оказывается в зависимости от их восприятия и как инструмента обеспечения профессиональной самореализации, и как «запускающего механизма».

Обобщение, проведенное при сравнении контекстов, в рамках которых оценивается развитие и состояние современного образования взрослых, демонстрирует не только их тяготение к «оптике соответствия» или «оптике непрерывного образования». Также это своего рода две группы смыслов, разделенных восприятием и пониманием времени, для которого актуальны прилагаемые усилия.

Одна из этих групп в той или иной мере обращается к проблемам восприятия взрослым человеком будущего с учетом многочисленных обстоятельств неопределенности, другая – к оценке возможностей приспособления к актуальным обстоятельствам настоящего и, в значительной степени, к наследованию идей прошедших десятилетий.

Функции образования взрослых как самостоятельного социального института расширяются от восполнения тех или иных дефицитов через приспособление к изменяющимся реалиям обеспечения новых возможностей социализации, трансформации смысловых основ, смене моделей экономической активности человека и ролевых моделей его профессионального самоопределения (Подобед, Махлин, 2000).

Не удастся обнаружить в полной мере в научных источниках описание проблемы удовлетворения все возрастающей потребности взрослого обучающегося не столько в специалисте по андрагогике, сколько в его связи с группами «помогающих специалистов», которые были бы готовы связать воедино его разноуровневые и разнонаправленные устремления и предложить возможности их удовлетворения. Было бы слишком самонадеянным решением ожидать массовое появление таких специалистов

и сопряжение их деятельности с функционированием образовательных организаций. Однако научно-методическое обеспечение образования взрослых могло бы предложить разработку новой образовательной парадигмы, учитывающей весь комплекс актуальных изменений.

Возможно, данный процесс получит свое развитие при переосмыслении экосистемных решений в части объединения межотраслевых усилий на уровне муниципального или регионального масштаба, а не исключено, и всей страны, например, в реализации – уже в условиях цифровой трансформации – идей обучающегося региона, города, сообщества (Александрова, Шерайзина, 2000).

Ученые, изучающие мировые тренды организации и методологии профессионального развития государственных служащих, отмечают, что «система профессионального развития уже не является закрытой, а приобретает характер экосистемы, в которую вовлечены не только органы власти, госорганизации и образовательные учреждения, но и профессиональные сообщества; некоммерческие, консалтинговые, исследовательские организации; бизнес-структуры; граждане; международные институты» (Мартынова и др., 2024).

Не исключено, что для появления таких решений сыграет свою роль «запрос снизу». Ведь запрос «сверху», традиционно запаздывающий, достаточно часто отчужденный, формализованный по своей сути, ориентированный на умозрительные конструкции в меньшей мере характерен для образования взрослых, чем для образования детей и молодежи.

Это предопределяет потенциальную востребованность взаимосвязи образования взрослых с другими этапами образования, по крайней мере, в масштабе социального либо межинституционального диалога. Возможные его центры могут иметь как личностно ориентированную, так и экономически ориентированную природу, конкретизируясь, казалось бы, во вполне прагматических блоках результатов – карьерное продвижение, обеспечение роста вознаграждения за труд, аттестационные процедуры.

И в «оптике соответствия», и в «оптике непрерывного образования» можно обнаружить признаки движения к достижению общей цели удовлетворения заказа на самостоятельную образовательную активность граждан. Об образовании взрослых можно говорить и как о чисто психологической, чисто педагогической, чисто экономической или преимущественно социальной проблеме, но практически все авторы в той или иной мере обнаруживают (иногда не обозначая такой связи) те или иные соединительные механизмы. Тематика непрерывного образования увязывается с тематикой образования взрослых не только через изучение внутренних инструментов использования одного в другом и наоборот, но и в глобальном контексте развития и диверсификации образовательных систем в широком контексте трансформации современного мира в целом и мира труда и профессий в частности (Кривых, Жданов, 2015).

В проблематике непрерывного образования традиционно обнаруживаются такие составляющие, как обучение грамотности (цифровой, социальной, карьерной), профессиональное обучение (профессиональная подготовка, переподготовка, повышение квалификации), а также общекультурная составляющая. В андрагогическом знании «кристаллизуется»

еще и составляющая, связанная с социальной поддержкой взрослого населения, вызванной адаптацией к необходимости действий в особенных жизненных и профессиональных ситуациях (Бычкова, 2004; Шаповалов, 2014). Следует признать, что турбуленция политического характера, общественные сдвиги, деформации отраслевого характера, динамика личностного развития выступают факторами усугубления проблем, связанных с возникновением сложных ситуаций. Это говорит о востребованности переподготовки андрагогов, связанной с расширением спектра факторов данной нестабильности. Особое внимание надо уделять освоению ими функционально-ролевого репертуара, в рамках которой охарактеризовано несколько профессиональных ролей: информатор (консультант), модератор, тьютор, фасилитатор, миссионер (Балута, 2014).

Однако представляется, что можно говорить и о потенциальном запросе на относительно новую когорту «помогающих специалистов», позволяющих обнаруживать запрос на реализацию андрагогических практик, обеспечивать навигацию на данном поле. Во многом это определяется расширением групп взаимодействующих «заказчиков» на андрагогические практики, на их «переподготовку» из трансляторов собственного запроса в участников многообразных образовательных отношений.

Таким участникам межинституционального диалога, выступающим и в роли заказчика, и в роли исполнителя, необходимо ориентироваться в полифоническом характере групп населения разного пола, возраста, социального статуса, профессий, состояния здоровья. Им надо понимать и то, что в образовании взрослых иным, не таким, как у педагогики, образом приходится решать проблемы содержательного, технологического и кадрового обеспечения.

Также можно предположить, что помимо «общих» факторов развития образования взрослых, оказывающих влияние на представления о становлении человеческой зрелости, все большую роль начинают играть специфические, частные причины, оказывающие влияние на отдельные составляющие той или иной системы обеспечения кадрами. Более того, в ходе развития и обособления андрагогики появились внутренние источники ее развития, зависящие преимущественно от самих андрагогов как представителей относительно изолированного профессионального сообщества.

Другая область знания, от которой перебрасываются смысловые «мосты» в образование взрослых, – это поддержка неформального образования, самообразования, профессионально-личностного роста обучающихся и работников. Однако в этом случае тема непрерывного образования также выступает ориентиром в процедурах поиска и осмысления андрагогических проблем. С ней же связаны и обсуждения исследований, посвященных непосредственной оценке процессов управления системами профессионального образования и обучения, территориальными и отраслевыми профессионально-образовательными кластерами, а также с экономическими, педагогическими и социальными критериями результативности профессионального образования.

При этом оценка публикационной динамики не демонстрирует существенной выраженности при обсуждении андрагогических проблем соотношения трудоспособного и нетрудоспособного населения,

ближайших и отдаленных демографических перспектив, миграционной ситуации, цифровой трансформации (хотя такие публикации, конечно же, встречаются все чаще). Также в качестве дефицита можно отметить недостаточное внимание к сопоставлению инструментального обеспечения заранее поставленных задач и представлений об андрагогических практиках как о триггере, запускающем механизмы процессов, которые не поддаются планированию или даже прогнозированию. Соответственно, отсутствует и ответ на вопрос о том, что именно должно контролироваться организаторами обучения взрослых и что не подлежит такому контролю, либо он невозможен, но является скорее объектом аналитической и прогнозной активности исследователей.

### Заключение

Подводя итоги, можно констатировать, что ряд противоречий не позволяет выделить единые подходы для решения задачи отбора и проектирования технологий обучения взрослых.

В их числе невозможность одновременного удовлетворения внешнего заказа на обучение взрослого человека и его потребности в самореализации, «инвестировании в себя», достижении успешности, преодолении неопределенности и защите от неблагоприятных жизненных обстоятельств, компенсации недостатка мотивации, подстройке под индивидуальные особенности и ограничения. Ряд противоречий усугубляется в силу флуктуаций первой половины 2020-х годов социального, политического, технологического, отраслевого характера.

Наблюдается некоторый дефицит современных источников, посвященных преодолению проблем демографического, миграционного характера, издержек цифровой трансформации, самоорганизации сообществ специалистов в области образования взрослых, решениям в области межинституционального диалога «заказчиков» андрагогических практик, изменения их позиций в части сотрудничества с потенциальными «исполнителями».

Несводимость представлений разных групп участников отношений в области образования взрослых, противоречия между ними предлагается решить путем их описания в разных проекциях, через «оптику ответственности» и «оптику непрерывного образования». Компенсационным механизмом гармонизации представлений и использования разных подходов может стать функционал «помогающих специалистов», преимущественно решающих задачи, не связанные напрямую с образованием взрослых, но при необходимости выступающих посредниками при связывании разноуровневых и разнонаправленных устремлений, установок, решений в данной области.

Таким образом, гармонизация представлений об образовании взрослых может выступать в качестве одного из ответов на комплекс вызовов, вставших как перед экономической, так и перед социальной сферой. Дальнейшее исследование, возможно, позволит в определенной степени охарактеризовать своего рода «андрагогический плюрализм». Он может подразумевать развитие андрагогической теории и практики через сравнение разных подходов, совместный анализ и выделение из них

более эффективных для решения той или иной внешней задачи (а также перспективных направлений научного поиска). Такая плюралистичная динамика предусматривает выявление оптимальных управленческих решений на основе преодоления негативного опыта и компенсации наиболее типичных рисков. Однако такие решения могут приниматься на основе некоторых общих, согласованных между разными «оптиками» параметров управленческого, экономического, социального, отраслевого, педагогического характера.

### Список литературы

1. Александрова М. В., Шерайзина Р. М. Становление и инновационное развитие региональной системы образования взрослых как организационно-педагогическая проблема // Педагогическое образование и наука. 2008. № 5. С. 69–73.
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. Балута В. С. Андрагогическая компетентность магистра педагогической направленности в современной науке и практике // Перспективы науки и образования. 2016. № 6(24). С. 106–111.
4. Бычкова Н. И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: дис. ... докт. пед. наук. Пятигорск, 2004. 322 с.
5. Вершловский С. Г. К вопросу об андрагогической компетентности специалистов, обучающихся взрослых // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2013. Т. 11, № 1. С. 277–281.
6. Владиславлев А. П. Единая система непрерывного образования // Советская педагогика. 1982. № 6. С. 22–26.
7. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. Псков: ПОИПКРО, 1997. 421 с.
8. Горшкова В. В. Современный человек: формат непрерывного образования // Академия профессионального образования. 2015. № 2. С. 7–15.
9. Даринский А. В. Непрерывное образование // Советская педагогика. 1975. № 1. С. 16–25.
10. Жукова Г. С., Никитина Н. И., Вольхин С. Н. Рекуррентное образование специалистов социальной сферы: феноменология и контекст развития // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 7. С. 104–109.
11. Зинченко Г. П. Непрерывное образование – веление времени. Москва: Международный фонд «Знание» им. академика К. В. Фролова, 1988. 210 с.
12. Козихина М. Н. Дидактические условия реализации концентрированного обучения в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2001. 162 с.
13. Корчагин Ю. А. Российский человеческий капитал: фактор развития или деградации? Воронеж: ЦИРЭ, 2005. 122 с.
14. Кривых С. В., Жданов А. В. Ценностно-целевой аспект непрерывного образования взрослых // Академия профессионального образования. 2015. № 2. С. 3–7.

15. Лебедева Н. В. Обучение взрослых в системе переподготовки и повышения квалификации. Москва: Перо, 2013. 166 с.

16. Мартынова С. Э., Лаврова Т. Б., С. А. Еварович, Колесников А. М. Мировые тренды организации и методологии профессионального развития государственных служащих // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2024. № 4. С. 67–85. <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2024-1-4-67-85>

17. Онушкин В. Г. О создании единой системы непрерывного образования в СССР // Международный журнал социалистических стран «Современная высшая школа» 1987. № 3. С. 7–12.

18. Подобед В. И., Махлин М. Д. Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000. 120 с.

19. Рудая И. Л. Развитие непрерывного образования взрослых в Европейском союзе и Российской Федерации: общие тенденции и направления // Дополнительное образование в стране и мире. 2015. № 2/3 (16/17). С. 11–28.

20. Сафина З. Н. Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых: дис. ... докт. пед. наук. Великий Новгород, 2005. 441 с.

21. Сердюкова Е. Я., Калайдо А. В. Андрагогические аспекты профес- сиогенеза личности // Педагогика и психология: теория и практика. 2022. № 3(27). С. 65–72.

22. Суйкова О. А. Андрагогические аспекты непрерывного образова- ния // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. Т. 21, № 1. С. 16–22.

23. Фишер С., Дорнбуш Р., Шмалензи Р. Экономическая теория. Мо- сква: Юнити, 2002.

24. Шаповалов В. К. Социальное обучение взрослых: история, теория, технология. Москва: Дашков и К°, 2014. 261 с.

25. Ярыгин А. Н., Ситник А. П., Пилюгина С. А. Основы формирова- ния андрагогической субъектности учителя // Казанский педагогиче- ский журнал. 2014. № 4(105). С. 52–59.

26. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49(3). P. 182–185. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>

## References

- Aleksandrova, M. V. (2008). Becoming and innovative development of adults' regional education system as an organizational-pedagogical problem. *Pedagogical Education and Science*, 5, 69–73. (In Russ)
- Asmolov, A. G., Shekhter, E. D., & Chernorizov, A. M. (2017). Preadaptation to uncertainty as a strategy of developing systems navigation: The ways of evolution. *Voprosy Psikhologii*, 4, 3–26. (In Russ)
- Baluta, V. S. (2016). Andragogy competence the master of pedagogical education in modern science and practice. *Perspectives of Science & Education*, 6(24), 106–111. (In Russ)
- Bychkova, N. I. (2004). *Social learning of adults in the context of informal education*. (Doctoral dissertation). Pyatigorsk. (In Russ)

- Darinskij, A. V. (1975). Continuing education. *Sovetskaya pedagogika*, 1, 16–25. (In Russ)
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>
- Fischer, S., Dornbusch, R., & Schmalenzi, R. (2002). *Economic theory*. UNITY. (In Russ)
- Gorshkova, V. V. (2015). Modern man: the format of continuous education. *Academy of Professional Education*, 2, 7–15. (In Russ)
- Korchagin, Yu. A. (2005). *Russian human capital: A factor of development or degradation?* CIRE. (In Russ)
- Kozikhina, M. N. (2001). *Didactic conditions for the implementation of concentrated training in the system of advanced training*. (Unpublished PhD thesis). Kazan. (In Russ)
- Krivykh, S. V. (2015). Value-target aspect of continuous education of adults. *Academy of Professional Education*, 2, 3–7. (In Russ)
- Lebedeva, N. V. (2013). *Adult education in the system of retraining and advanced training*. Pero. (In Russ)
- Martynova, S. E., Lavrova, T. B., Evarovich, S. A., & Kolesnikov, A. M. (2024). Global trends in the organization and methodology of professional development of civil servants. *State and Municipal Management. Scholar Notes*, 4, 67–85. (In Russ) <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2024-1-4-67-85>
- Onushkin, V. G. (1987). On the creation of a unified system of continuous education in the USSR. *Modern Higher School: International Journal of Socialist Countries*, 3, 7–12. (In Russ)
- Podobed, V. I., & Makhlin, M. D. (2000). *Systemic problems of the formation of adult education: educational services, functions, teaching technologies*. IOV RAO. (In Russ)
- Rudaya, I. L. (2015). Development of continuous adult education in the European Union and the Russian Federation: General trends. *Additional Education in the Country and the World*, 2/3 (16/17), 11–28. (In Russ)
- Safina, Z. N. (2005). *Innovative trends in the development of a regional adult education system* (Unpublished PhD thesis). Veliky Novgorod. (In Russ)
- Serdyukova, E. Ya., & Kalaido, A. V. (2022). Andragogical aspects of personality professionogenesis. *Pedagogy and Psychology: Theory and Practice*, 3 (27), 65–72. (In Russ)
- Shapovalov, V. K. (2014). *Social training for adults: history, theory, technology*. Dashkov and Co. (In Russ)
- Suikova, O. A. (2019). Andragogical aspects of continuous education. *Innovative Development of Professional Education*, 21-1, 16–22. (In Russ)
- Vershlovsky, S. G. (2013). On the issue of andragogical competence of specialists teaching adults. *Education Throughout Life: Continuous Education in the Interests of Sustainable Development*, 11(1), 277–281. (In Russ)
- Vladislavlev, A. P. (1982). Unified system of continuous education. *Soviet Pedagogy*, 6, 22–26. (In Russ)
- Vorontsova, V. G. (1997). *Humanitarian and axiological foundations of postgraduate education of a teacher*. POIPKRO. (In Russ)
- Yarygin, A. N., Sitnik, A. P., & Pilyugina, S. A. (2014). Foundations for andragogical teacher subjectivity. *Kazan Pedagogical Journal*, 4(105), 52–59. (In Russ)
- Zhukova, G. S., Nikitina, N. I., & Volkhin, S. N. (2012). Recurrent formation of experts of social sphere: Phenomenology and development context. *Scientific Notes of the RSSU*, 7, 104–109. (In Russ)

Zinchenko, G. P. (1988). *Continuing education – the trend of the times*. Znanie. (In Russ)

### Информация об авторах

**Родичев Николай Федорович**, канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5385-1675>, rodichev-nf@ranepa.ru

**Есенина Екатерина Юрьевна**, д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9288-367X>, esenina-ey@ranepa.ru

**Дулаева Залина Кайсиновна**, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3682-8729>, dulaeva-zk@ranepa.ru

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Nikolay F. Rodichev**, Cand. Sci (Pedagogy), Leading Staff Scientist of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management” of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5385-1675>, rodichev-nf@ranepa.ru

**Ekaterina Yu. Esenina**, Dr. Sci. (Pedagogy), Leading Staff Scientist of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management” of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9288-367X>, esenina-ey@ranepa.ru

**Zalina K. Dulaeva**, Senior Researcher of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management” of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3682-8729>, dulaeva-zk@ranepa.ru

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

All authors have read and approved the final manuscript.



## Межкультурные кейсы в профессиональном образовании: эволюция структуры и проблемного поля

И. А. Скворцова<sup>1</sup>, М. В. Никифорова<sup>1</sup> ✉, О. В. Шмурыгина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Уральский государственный экономический университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Уральский институт государственной противопожарной службы МЧС России,  
Екатеринбург, Российская Федерация

✉ m.v.nikiforova1@usue.ru\*

### Аннотация

**Введение.** Статья посвящена анализу аутентичных кейсов с межкультурным компонентом, применяемых в обучении навыкам межкультурной коммуникации на этапе профессионального образования. Актуальность темы обусловлена растущей популярностью кейс-метода в реализации программ высшего образования, а также потребностью в разработке соответствующих подходов и материалов для его применения в рамках конкретных образовательных дисциплин.

**Цель.** Выявить ключевые отличия межкультурных кейсов от других разновидностей учебных кейсов, уточнить их дидактический потенциал в обучении иностранному языку на этапе профессионального образования, а также на основе анализа аутентичных межкультурных кейсов продемонстрировать, как менялась их структура и проблемное поле в период с конца 1980-х гг. по настоящее время.

**Методы.** В работе нашли применение такие методы исследования, как анализ научной и методической литературы, периодизация, сопоставление.

**Результаты.** Проанализировав более 300 аутентичных межкультурных кейсов, авторы приходят к выводу, что в структурном плане межкультурные кейсы усложняются и интегрируют различные педагогические инструменты (ролевую игру, презентацию, письменное задание и т. д.). Выявленное в ходе анализа расширенное проблемное поле межкультурных кейсов свидетельствует об их безусловной погруженности в социально-исторический контекст: кейсы отражают именно те аспекты межкультурного взаимодействия, которые авторы считают наиболее типичными и наиболее острыми для текущего исторического момента.

**Научная новизна.** Уточнены дискурсивные характеристики межкультурных кейсов. Проанализирована эволюция их структурной и содержательной специфики.

**Практическая значимость.** Представленные выводы и рекомендации могут оказаться востребованными в практике преподавания всех вузовских дисциплин, в сферу интересов которых входят вопросы межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** кейс-метод, метод ситуационного анализа, межкультурная коммуникация, навыки межкультурного общения, межкультурные различия, обучение деловому иностранному языку

**Для цитирования:** Скворцова И. А., Никифорова М. В., Шмурыгина О. В. Межкультурные кейсы в профессиональном образовании: эволюция структуры и проблемного поля // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 2. С. 24–40. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.005>

© Скворцова И. А., Никифорова М. В., Шмурыгина О. В.

Статья поступила в редакцию 18 февраля 2025 г., поступила после рецензирования  
3 мая 2025 г., принята к публикации 5 мая 2025 г.

Original article

## Intercultural cases in vocational education: Evolution of structure and problem field

Irina A. Skvortsova<sup>1</sup>, Marina V., Nikiforova<sup>2</sup>✉, Olga V. Shmurygina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ural State University of Economics,  
Yekaterinburg, Russian Federation

<sup>2</sup>Ural Institute of the State Fire Service of the EMERCOM of Russia,  
Yekaterinburg, Russian Federation

✉m.v.nikiforova1@usue.ru

### Abstract

**Introduction.** The paper analyses authentic intercultural cases used in teaching intercultural communication skills in vocational education. The relevance of the topic is determined by the growing popularity of the case method in the implementation of higher education programmes, as well as the need to develop appropriate approaches and materials for its application within specific academic disciplines.

**Aim.** The paper attempts to identify the key differences between intercultural cases and other types of educational cases, to clarify their didactic potential in teaching a foreign language at the stage of vocational education, and also, based on the analysis of authentic intercultural cases, to demonstrate how their structure and problem field have changed in the period from the late 1980s up to the present.

**Methods.** The study used such research methods as the analysis of scientific and methodological literature, periodisation, and comparison.

**Results.** On analysing more than 300 authentic intercultural cases, the authors conclude that structurally, intercultural cases have become more complex and nowadays integrate various pedagogical tools (role play, presentation, written assignment, etc.). The expansion of the problem field of intercultural cases prove their immersion into socio-historical context: intercultural cases reflect those aspects of intercultural interaction that the authors consider to be the most typical and most acute for the current historical moment.

**Scientific novelty.** The discursive characteristics of intercultural cases have been clarified. The evolution of their structural and content-specific features has been analysed.

**Practical significance.** Provided conclusions and recommendations may be relevant for teaching all university disciplines, whose field of interest includes issues of intercultural communication.

**Keywords:** case method, situational analysis method, intercultural communication skills, intercultural differences, business foreign language teaching

**For citation:** Skvortsova, I. A., Nikiforova, M. V., & Shmurygina, O. V. (2025). Intercultural cases in vocational education: Evolution of structure and problem field. *Vocational Education and Labour Market*, 13 (2), 24–40. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.005>

Received February 18, 2025.; revised May 3, 2025; accepted May 5, 2025.

## Введение

Высокий уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции выпускника вуза, будущего специалиста, закономерно рассматривается как необходимое условие его эффективной интеграции в современное поликультурное профессиональное сообщество. В этой связи проблема поиска и отбора средств, методов и собственно содержания дисциплин, направленных на развитие и совершенствование навыков межкультурного общения в профессиональной сфере, не теряет своей актуальности (Лубожева, Бисикеев 2024; Макарова, Гончарова 2023; Мельникова, Карпеева, 2018).

Одним из методов, получивших широкое применение в реализации социально-гуманитарных и в частности языковых дисциплин в высшей школе, является *кейс-метод*, представляющий собой разновидность проблемного обучения и имеющий целью формирование у обучающихся специальных знаний, умений, установок и личностных качеств на основе анализа, обсуждения и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности. В отечественных публикациях применение кейсов в образовательном процессе называют также методом анализа конкретных ситуаций, или ситуационных задач (Махотин, 2014), а также методом ситуационного анализа (Сурмин и др., 2012; Трапезникова, 2015). В зарубежных источниках чаще используется термин *case study* (Angelo, Voehrer, 2002; Daly, 2002; Davis, Wilcock, 2003; Dul, Hak, 2007). Очевидно, что в данном случае можно говорить о терминологической синонимии и вариативности перевода, в связи с чем представляется возможным рассматривать все обозначенные термины как взаимозаменяемые.

К настоящему моменту накоплен солидный практический и теоретико-методологический опыт в применении кейс-метода в профессиональном образовании. Исторические этапы зарождения и развития метода в странах Северной Америки и Европы, а затем и в отечественной системе образования уже неоднократно и весьма подробно описывались в научной литературе (Грузкова, Камалева, 2013; Сурмин и др., 2002). Огромное количество публикаций посвящено дидактическим характеристикам и методологическим принципам применения кейс-метода в высшей школе (Ариян, Клюева, 2017; Братцева, Ковалев, 2015; Данилин, 2021). В научной литературе предлагаются различные классификации учебных кейсов (Данилин, 2021; Махотин, 2014; Сидельник, 2011), а также требования к проектированию кейсов и их успешному внедрению в учебный процесс (Демченко, Панкова, 2017; Жиронкина, Рольгайзер, 2021; Лозовская, 2015). Кроме того, существуют целые сборники готовых кейсов – как реальных ситуаций, получивших название критических инцидентов, так и смоделированных проблемных ситуаций, – коррелирующих с конкретными образовательными модулями и дисциплинами и позволяющих педагогам-практикам успешно внедрять кейс-метод в образовательный процесс.

В фокусе внимания настоящей статьи кейсы с межкультурным компонентом (межкультурные кейсы) как особая разновидность учебных кейсов, применяемых в современном профессиональном образовании. *Цель*

статьи – выявить ключевые отличия межкультурных кейсов от других разновидностей учебных кейсов, уточнить их дидактический потенциал в обучении иностранному языку (далее ИЯ) на этапе профессионального образования, а также проследить, как менялась структура кейсов и их проблемное поле в период с конца 1980-х годов по настоящее время.

## Методы

В работе нашли применение такие методы исследования, как анализ научной и методической литературы, классификация, периодизация, сопоставление.

Было проанализировано более 300 аутентичных кейсов, представленных в британских УМК по английскому языку, сборниках кейсов, а также в открытом доступе на образовательных интернет-платформах в период с конца 1980-х по 2022 год. Источниками анализа послужили следующие образовательные ресурсы:

- *Business Case Studies: an Integrated Skills Approach* (Spurr et al., 1987);
- *Keys to Management* (Cotton, 1988);
- *Business Class* (Cotton, Robinson, 1993);
- *50 case studies to understand intercultural communication*<sup>1</sup>;
- *Market Leader: Intermediate Business English* (Cotton et al., 2000, 2005, 2010);
- *Case Studies for IC and Conflict Communication* (McKay-Semmler, 2022).

Анализ кейсов осуществлялся с точки зрения их структуры и проблематики – острых жизненных противоречий, стоящих перед персонажами кейса и требующих разрешения.

## Результаты и обсуждение

Целесообразность применения кейс-метода в обучении ИЯ на этапе вузовского образования не вызывает сомнений. Содержание кейсов профессионально ориентировано и имеет большую значимость для студентов (Ариян, Ключева, 2017; Белова, 2021; Жиронкина, Рольгайзер, 2021). Кейсы, как правило, основываются на аутентичном материале, который позволяет «окунуться в реалии иноязычной культуры ... больше узнать о будущей профессии и оценить свои знания и навыки в решении предложенной ситуации» (Белова, 2021, с. 15). Как справедливо отмечает Э. В. Сидельник (2011, с. 132), «на этом образовательном уровне студенты уже обладают достаточным объемом профессиональных знаний и могут более компетентно изучить проблемную ситуацию, аргументированно представить выработанные решения для данной конкретной проблемы».

Применительно к обучению навыкам межкультурного общения целью использования кейс-метода является овладение будущими специалистами умением анализировать проблемные ситуации, которые возникают в ходе профессионального и межличностного взаимодействия представителей разных этносов и культур, и умением искать и находить наиболее эффективные способы их разрешения. Хорошо подобранные кейсы с межкультурным компонентом способны не только обеспечить получение фактической информации по обсуждаемым вопросам, развить

<sup>1</sup> 50 case studies to understand intercultural communication // Università della Svizzera italiana . <https://www.com.usi.ch/en/feeds/5846>

ряд универсальных и профессионально ориентированных компетенций, но и сформировать личностные установки (отношения), столь необходимые для эффективного и бесконфликтного взаимодействия с представителями других культур как в рамках предстоящей профессиональной деятельности, так и в более широком социальном контексте (Ариян, Ключева, 2017; Никифорова, Скворцова, 2023; Тарева и др., 2018).

В качестве рабочего определения межкультурного кейса мы предлагаем использовать следующее: *межкультурный учебный кейс – это проблемная ситуация (реальная или смоделированная), возникшая в ходе профессионального или межличностного взаимодействия представителей разных этносов и культур и предполагающая практическое решение на основе имеющихся фоновых лингвокультурных знаний и имеющегося контекста; последние диктуют выбор оптимальной формы и стратегии коммуникативно-речевого поведения.*

Основное отличие кейсов с межкультурным компонентом от других учебных кейсов состоит в наличии двойного конфликта: существующее противоречие между участниками кейса лежит, с одной стороны, в плоскости профессиональных / межличностных отношений, с другой – в плоскости национально-культурных особенностей. При решении кейса, таким образом, обучающиеся должны учитывать всю сложность и многогранность ситуации, то есть принимать во внимание как социальные и профессиональные роли участников кейса, так и существующие между ними культурные различия.

Второй принципиально значимой характеристикой межкультурных кейсов является их двуединая (когнитивно-коммуникативная) дидактическая природа, когда коммуникативный компонент, то есть развитие навыков иноязычного общения у студентов, не менее важен, чем знаниевый компонент, предполагающий приобретение / закрепление / применение знаний о существующих межкультурных различиях в конкретном ситуативном контексте.

Наконец, третьей значимой характеристикой кейсов с межкультурным компонентом, несомненно, является их историческая обусловленность. Кейсы следует рассматривать не только как описание типичных проблемных ситуаций в межкультурном взаимодействии, но и как отражение процессов, происходящих в социуме на конкретном историческом этапе развития. Кейсы с межкультурным компонентом – это особого рода клиповая репрезентация социально-политической действительности, а следовательно, их проблематика с течением времени неизбежно меняется и развивается.

В подтверждение тезиса об исторической обусловленности межкультурных кейсов рассмотрим, как менялись их структура и содержание в период с конца 1980-х по 2022 год. Мы выделяем два основных периода для сопоставления рассматриваемых кейсов:

- 1) конец 1980-х – 90-е гг.,
- 2) 2000-е – 2020-е гг.

Такая периодизация обусловлена исторически и в целом коррелирует с этапами развития межкультурной коммуникации (далее – МКК) как особого раздела социально-гуманитарного знания и учебной дисциплины.

### 1. Конец 1980-х – 90-е гг.

В УМК конца прошлого века представлены преимущественно бизнес-кейсы с межкультурным компонентом, то есть кейсы, посвященные взаимодействию представителей разных культур в контексте профессиональной деятельности.

Так, в УМК *Business Case Studies: An Integrated Skills Approach* (Spurr et al., 1987) содержится более 60 реальных кейсов, охватывающих такие основные модули, как *People in Organisations* (Люди в организациях) и *The Organisation in its Environment* (Организация и ее среда). Сборник уникален тем, что материал для многих кейсов был взят из корпоративных газет, которые организации издавали для коммуникации со своими сотрудниками.

В структурном плане кейсы представляются идентичными: каждый кейс содержит текст статьи, за которым следуют вопросы, побуждающие обучающихся соотнести с ними собственный опыт работы или обучения и принять участие в дискуссии.

Проблематика кейсов разнообразна и охватывает такие темы, как роль женщин-менеджеров в обществе, дискриминацию людей с ограниченными возможностями при приеме на работу, принятие единого статуса для работников разного уровня (стирания границ между начальством и подчиненными), адаптацию продукции для разных рынков, столкновение культур при слиянии и поглощении компаний, корпоративная культура и этикет в международных компаниях, конфликты на рабочем месте на фоне национально-культурных различий и др. Следует признать, что эти проблемы и по сей день остаются актуальными.

Например, статья кейса *Secrets of Interviewing* (Секреты проведения интервью) описывает, насколько важно во время одноименного тренинга научиться не только внимательно слушать, но и понимать значение элементов невербальной коммуникации. Далее в ролевой игре предлагается проинтервьюировать трех кандидатов на место стажера, выбрать одного и обосновать свой выбор. После этого в групповой дискуссии следует обсудить и оценить влияние невербальной коммуникации на процесс и результат интервью.

Следующий аутентичный УМК, содержащий кейсы с межкультурным компонентом и относящийся к рассматриваемому периоду, – *Keys to Management* (Cotton, 1988). Это курс делового английского языка для студентов с уровнем C1, желающих расширить свои знания в области теории и практики управления. Особенностью курса является упор на развитие устной коммуникации в широком диапазоне деловых ситуаций.

Каждый из четырнадцати разделов курса посвящен важным аспектам менеджмента, таким как роль менеджера, планирование и стратегия, постановка целей, мотивация, оценка эффективности, лидерство и управление временем. В каждом разделе представлены один-два кейса, которые в той или иной степени затрагивают вопросы межкультурной коммуникации.

Особенность рассматриваемого курса состоит в том, что кейсы являются неотъемлемой частью логической цепочки каждого раздела: предварительное обсуждение – отрывок для чтения – раздел изучения языка – ролевая игра – кейс – письменное задание – отрывок для

прослушивания. В то же время это не означает, что предложенные авторами УМК кейсы нельзя использовать как самостоятельное средство обучения. Учитывая их тематическую актуальность и структурную универсальность (текст с описанием проблемной ситуации и вопросы для обсуждения в мини-группах), все представленные кейсы могут использоваться самостоятельно и легко адаптироваться в зависимости от потребностей аудитории и условий образовательного процесса.

В качестве примера кейса о корпоративной культуре в международной компании приведем кейс из раздела *Corporate Culture*. Во вводной части кейса описываются требования к будущим сотрудникам открывающегося в окрестностях Парижа парка ЕвроДисней: соблюдение строгого дресс-кода и нейтрального внешнего вида (запрет на кожаные брюки, мини-юбки, обувь на высоких каблуках, серьги, тату, усы и бороды). Такие требования воспринимаются во Франции как ограничение личной свободы и, соответственно, вызывают протесты. В качестве ролевой игры в данном кейсе нужно провести собрание двух сторон – недовольных сотрудников и менеджеров, которые обязаны поддерживать стандарты корпоративной культуры. Затем каждый участник собрания пишет письмо для местной газеты, обосновывая свою позицию доводами за или против дресс-кода в ЕвроДиснее. Из всех писем выбирается одно, которое лучше всего подходит для публикации.

Третий УМК рассматриваемого периода – *Business Class* (Cotton, Robins, 1993). Название курса ассоциируется с более высоким уровнем сервиса во время путешествия. Если провести параллель с более высоким уровнем языка, то *Business Class* – это курс для профессионалов в бизнесе и студентов, изучающих бизнес на английском языке уровня от выше среднего до продвинутого. Все 15 разделов курса, такие как корпоративная стратегия, корпоративная культура, глобализация, маркетинговая этика и другие, прорабатываются при широком использовании аутентичного (неадаптированного) материала (текстов из известных изданий в сфере бизнеса). Практически в каждом разделе затрагиваются проблемы МКК. Курс развивает навыки устного и письменного общения обучающихся, одновременно расширяя их знания о мире международного бизнеса. Особый акцент сделан на развитие ключевых навыков делового общения, таких как участие в собрании или встрече, проведении презентации или переговоров.

Каждый раздел завершается изучением кейса, структура которого уже чуть более сложная, чем в кейсах ранее рассмотренных УМК. Помимо текста статьи, в которой описывается некоторая проблемная ситуация, и ряда вопросов, которые студенты обсуждают в формате ролевой игры, после чего принимают решение и разрабатывают план рекомендуемых действий, – обязательным компонентом кейса является выполнение одного из разнообразных письменных заданий. Так, например, студентам предлагается написать письмо-запрос, письмо-приглашение, письмо-подтверждение, письмо-благодарность, ответ на письмо, отчет о собрании, статью о компании или текст рекламных материалов. Все письменные задания основаны на международном экзамене Лондонской торговой палаты по деловому английскому языку. Следует отметить, что в секции дополнительных материалов в конце книги представлены

образцы разных типов писем и других письменных заданий. Такой алгоритм выполнения заданий делает кейс не просто важным заключительным этапом изучения каждого тематического раздела, предоставляя возможность применить полученные знания на практике, но и универсальным методическим инструментом, поскольку позволяет одновременно задействовать три вида речевой деятельности обучающихся – чтение, говорение и письмо. В ряде кейсов прослушивание фрагмента аудиозаписи также является обязательным структурным элементом кейса, направленным на совершенствование навыка аудирования.

Следует признать, что все затрагиваемые в межкультурных бизнес-кейсах 1980-90 гг. проблемы и по сей день остаются актуальными. При этом при выполнении достаточно сложных, но реалистичных заданий кейсов, которые воссоздают атмосферу мира международного бизнеса в рамках учебных занятий, обучающиеся используют и свои коммуникативные ресурсы, и арсенал деловых навыков.

## 2. 2000-е – 2020-е гг.

2000-е годы ознаменовались всплеском интереса к проблемам межкультурной коммуникации, что неизбежно отразилось в расширении содержательного репертуара кейсов с межкультурным компонентом. Так, УМК по английскому языку и интернет-сайты уже нередко предлагают кейсы, затрагивающие и сферу межличностных отношений. Например, в начале 2000-х студентами магистратуры университета Università della Svizzera italiana (Швейцария), исследовавшими МКК, было разработано 50 кейсов, отражающих реальный жизненный опыт авторов, который они приобрели в процессе решения различных проблемных ситуаций межкультурного характера. Все кейсы представлены в открытом доступе на сайте университета<sup>1</sup>. Сразу оговоримся, что рассматриваемые кейсы являются не готовыми учебными кейсами с конкретной структурой и заданиями, а кейсами-эссе, в которых студенты не просто описывают типичные проблемы в межкультурном взаимодействии, но предлагают теоретическое обоснование проблемы и пути ее практического решения. Таким образом, в дидактическом плане данные кейсы представляют интерес в качестве аутентичного материала для создания собственных учебных кейсов, а также как образцы качественных эссе для написания подобных работ студентами во время контрольных мероприятий.

Из 50 проанализированных кейсов в 12 основной темой были межрелигиозные конфликты, в 10 – дискриминация по расовой, национальной или гендерной принадлежности (один кейс затрагивал проблему нетрадиционной сексуальной ориентации), в 9 – межкультурные конфликты на работе, во время обучения или во время переговоров, в 8 – стереотипы, в 5 – языковые проблемы, в 4 – культурный шок и в двух кейсах темой было обретение мира после войны (в Руанде и в Боснии и Герцеговине).

Приведем пример одного из кейсов. Автор кейса «Адаптация к французской культуре» раскрывает различия между французской и финской культурами, а именно разные ценности этих культур и различное восприятие, интерпретацию и понимание окружающего мира. В кейсе анализируется опыт адаптации студента к новой культуре во время его

<sup>1</sup> <https://www.com.usi.ch/en/feeds/5846>

учебы во Франции, при этом используются концепции Эдварда Т. Холла (Hall, 1980), а также измерения культуры Геерта Хофстеде (Hofstede, 2001). Автор делает вывод, что культуры могут значительно различаться, но в то же время многие аспекты жизни, хотя и существуют в разной форме, – одинаковы. Чтобы легче адаптироваться к новой культуре, рекомендуется более внимательное и глубокое изучение ее основных ценностей, языка, жизненного уклада, ритма жизни и отношений в семье и на работе.

Следует отметить, что студенты, представляющие разные культуры, разрабатывали кейсы в качестве аттестационных работ на английском языке, который для них является иностранным. Это представляло одновременно и дополнительный вызов и новый стимул буквально найти общий язык и научиться эффективно общаться на нем. Ценность подобных заданий заключается в представлении и анализе собственного опыта через призму МКК, результатом чего становятся выводы о необходимости изучения этого предмета и обучения навыкам межкультурного общения.

К периоду 2000–2020-х относится также УМК *Market Leader* (Cotton et al., 2000, 2005, 2010). Это серия одного из самых популярных УМК делового английского языка, изданная совместно со всемирно известной *Financial Times*. Аутентичность материалов способствует погружению в язык и иноязычную культуру. Учебники разработаны для различных уровней языка, что позволяет преподавателям адаптировать содержание занятий к потребностям и способностям обучающихся. Каждый раздел УМК посвящен разнообразным экономико-культурным темам и завершается кейсом. Универсальность всех предлагаемых кейсов заключается в том, что их можно использовать как отдельно, например, для курса МКК, так и в качестве компонента более обширного учебного плана.

В структурном плане кейсы, представленные в *Market Leader*, однотипны и состоят из описания ситуации, представления проблемы, задания по решению этой проблемы, а также обязательного письменного задания, подводящего итоги. Приведем список кейсов и заданий к ним (см. табл.), прошедших проверку временем с точки зрения дидактических характеристик и остающихся актуальными по сей день в тематическом плане.

Новое (второе) издание *Market Leader* (Cotton et al., 2005) было дополнено свежими и актуальными на то время материалами из аутентичных источников, но при этом были сохранена общая концепция и все успешные элементы этой широко известной серии. Большинство тем и кейсов были сохранены. В третьем издании *Market Leader* (Cotton et al., 2010) был полностью обновлен, чтобы отразить быстро меняющийся мир бизнеса. Важным новым дополнением этого издания являются четыре сквозных раздела *Business Across Cultures* (Бизнес в разных культурах), отражающие глобальный характер бизнеса. Их можно рассматривать как чрезвычайно полезный ресурс для курса МКК и работы над кейсами в этой области.

Если сравнивать кейсы с межкультурным компонентом, представленные в УМК *Market Leader*, с кейсами из УМК конца 1980–90-х годов, можно отметить следующее; кейсы становятся более объемными и сложными в проблемном плане; проблема представляется уже не в одной плоскости, а с позиции нескольких субъектов, что делает кейсы по-настоящему реалистичными; структура большинства кейсов предполагает деление на две команды, что привносит игровой элемент в решение

### Межкультурные кейсы и задания к ним Intercultural cases and tasks for them

Тема	Название кейса	Проблема и задание
Globalisation (Глобализация)	Fortune Garments	Решить проблемы международной компании с филиалами на разных континентах
Travel (Путешествия)	The team-building seminar	Организовать семинар для членов команды из разных стран
Advertising (Реклама)	Focus Advertising	Разработать и презентовать рекламную кампанию международного проекта
Employment (Прием на работу)	Slim Gyms	Выбрать лучшего кандидата на должность управляющего сети фитнес центров, клиенты которых представляют разные культуры
Trade (Торговля)	Ashbury Guitars	Спланировать и успешно провести межкультурные переговоры
Innovation (Инновации)	International Leatherware	Создать и презентовать инновационный продукт для участия в международном конкурсе
Organisation (Организация)	Faredeal Travel	Реорганизовать туристическую компанию с учетом потребностей сотрудников (в том числе с ограниченными возможностями)
Change (Перемены)	Metrot	Прийти к согласию с изменениями в корпоративной культуре после поглощения компании
Strategy (Стратегия)	Texan Chicken	Разработать новую стратегию международной компании, теряющей свои позиции
Quality (Качество)	Western Airport	Выработать и представить план действий международного аэропорта в ответ на жалобы пассажиров
Competition (Конкуренция)	City Plaza Hotel	Разработать и представить конкурентоспособную стратегию гостиницы
Cultures (Культуры)	Visitors from China	Спланировать и обосновать программу визита китайских партнеров

кейса. В то же время проблемное поле кейсов по-прежнему охватывает преимущественно сферу интересов бизнеса: эффективное планирование и продвижение товара, корпоративная культура, взаимодействие с клиентами и т. д.

Последний проанализированный нами сборник кейсов с межкультурным компонентом, вышедший в свет совсем недавно и отражающий самые актуальные реалии текущего периода, – *Case Studies for Intercultural and Conflict Communication* (McKay-Semmler, 2022).

Учебное пособие содержит 29 оригинальных кейсов по таким темам, как *межкультурная коммуникация, организационная коммуникация и разрешение конфликтов*. Ключевые понятия в исследованиях конфликтов представлены повествовательно и в динамическом взаимодействии. Участникам дискуссии необходимо критически осмысливать причины и последствия конфликтов. Кроме того, концепции, относящиеся к межкультурным отношениям, такие как межкультурная коммуникативная компетентность и политика позитивных действий, представлены в виде конкретных персонажей в ситуативных реалиях. Это побуждает обучающихся рассматривать как частное (например, людей), так и общие

принципы (например, этику и законы). От изучающего кейс требуется высочайший уровень мышления: при обсуждении кейса нужно не только изучить и синтезировать основные понятия, но и применить их.

Пособие состоит из шести *секций*:

1. Этика и политика мультикультурных сообществ,
2. Межкультурная коммуникация,
3. Управление культурным разнообразием,
4. Гендерная идентичность и сексуальная ориентация,
5. Семейные конфликты и конфликты отношений,
6. Конфликты на работе.

Каждая секция включает в себя несколько кейсов. Отметим, что, хотя семантически «культурный» компонент содержится в названиях лишь первых трех секций, мы рассматриваем все описанные авторами истории как кейсы с межкультурным компонентом, поскольку заявленная проблематика так или иначе является частью актуальной международной повестки, а значит, неизбежно входит в сферу интересов межкультурной коммуникации.

В качестве примера рассмотрим кейс *The Ramp to Change* (Пандус, ведущий к переменам), открывающий секцию «Этика и политика мультикультурных сообществ». Кейс посвящен теме инклюзивности людей с ограниченными физическими возможностями. Отметим, что ранее данная тема встретилась нам лишь однажды, а именно в кейсе *Faredeal Travel Agency*, представленном в УМК *Market Leader Intermediate Business English* (Cotton et al., 2000, p. 69). В одном из трех заданий кейса нужно было сделать перепланировку офиса компании с учетом особых потребностей двух сотрудников с ограниченными физическими возможностями.

Главной героиней в рассматриваемом кейсе является студентка университета из России. Кейс начинается с описания ситуации в России, а затем в США. Далее следуют общие темы для обсуждения (инклюзивность, ограниченность физических возможностей как культурная идентичность и кросс-культурная адаптация). Продолжают кейс более конкретные вопросы для обсуждения: *Является ли общение людей с ограниченными возможностями и без них формой межкультурной коммуникации? Что можно сделать, чтобы помочь людям с ограниченными возможностями? Какие средства коммуникации нужно для этого задействовать?* После этого предлагаются возможные ответы на вопросы в виде таблицы проблем и стратегий для их решений.

В структурном плане кейсы, представленные в рассматриваемом пособии, традиционны и содержат следующие элементы: описание проблемной ситуации, список вопросов для обсуждения в мини-группах / задание для разрешения проблемной ситуации. Завершается кейс подведением итогов и ключевыми выводами. Важным структурным элементом каждого кейса в пособии, призванным облегчить подготовку не только студентам, но и преподавателю, становится список литературы для чтения.

Таким образом, проблемное поле кейсов, представленных в пособии, выходит далеко за пределы сферы бизнеса. В центре внимания оказываются не эффективность бизнеса как ключевая цель разрешения любых конфликтов, а самоидентификация личности (в этническом, культурном, гендерном, расовом и других измерениях) как культурный феномен

и возможная причина конфликтных ситуаций на рабочем месте, в образовательном учреждении и, наконец, в семье.

Несомненно, смещение исследовательского фокуса с бизнес-задач на вопросы межличностной коммуникации и комфорта отдельной личности как самооценности (в том числе на рабочем месте) обусловлено не только изменением глобальной новостной повестки, но и специализацией самого пособия, которая заключена уже в названии. Тем не менее повторимся, что подобно тому, как ранее рассмотренные бизнес-кейсы могут применяться для обучения навыкам межкультурного общения, кейсы по межкультурной и конфликтной коммуникации могут использоваться в преподавании делового (профессионального) английского языка: дидактическая гибкость кейс-метода и тематическая актуальность кейсов позволяют реализовать целый спектр образовательных задач в рамках смежных языковых дисциплин. В то же время подчеркнем, что для работы в поликультурной студенческой аудитории кейсы, посвященные наиболее острым и «чувствительным» темам (например, теме гендерного самоопределения и сексуальной ориентации), должны применяться с особой осторожностью и, вероятно, после ряда адаптационных решений со стороны преподавателя.

Предпринятый анализ позволяет сделать следующие выводы относительно эволюции формы и содержания кейсов с межкультурным компонентом.

1. Кейсы, предлагаемые в учебных пособиях до 2000-го года, представлены преимущественно бизнес-кейсами, в которых содержится межкультурный компонент. Проблематика большинства кейсов с межкультурным компонентом этих лет охватывает вопросы, имеющие отношение в первую очередь к бизнес-стратегиям и бизнес-коммуникациям. В то же время встречаются кейсы, затрагивающие вопросы расовой и гендерной дискриминации, а также религиозные конфликты. В целом можно заключить, что большая часть бизнес-кейсов с межкультурным компонентом 1980–90-х гг. остаются актуальными на сегодняшний день и могут весьма эффективно использоваться в профессиональном образовании в реализации языковых дисциплин.

2. Начиная с 2000-х годов проблемное поле кейсов с межкультурным компонентом неизменно расширяется и усложняется. Помимо вопросов эффективности бизнеса, авторов интересуют проблемы морально-этического плана – инклюзивность людей с ограниченными возможностями здоровья, гендерное самоопределение и т. д. Смещение акцентов в исследовании конкретных случаев межкультурной направленности обусловлено в первую очередь активным включением социальных реалий текущего периода в сферу интересов МКК.

3. В структурном плане кейсы с межкультурным компонентом, представленные в УМК разных лет, также отличаются друг от друга. В одних кейсах неизменно присутствует письменное задание, в других обязательным элементом является обсуждение в формате ролевой игры и т. д. Однако данные отличия являются скорее характеристикой учебного пособия, нежели самостоятельной тенденцией в развитии кейс-метода.

4. Дидактический потенциал кейсов с межкультурным компонентом обусловлен в целом возможностями кейс-метода как метода активного обучения, а также актуальностью освещаемых в них проблем. Большая

часть проанализированных кейсов – вне зависимости от года выпуска учебного издания – представляют собой готовые методические решения для внедрения в образовательный процесс как в качестве метода и средства обучения, так и в качестве контрольных заданий. В то же время некоторые кейсы нуждаются в адаптации – от изменения формата заданий до существенных корректировок в содержательном и языковом плане.

5. Учебные кейсы с межкультурным компонентом представляют собой эффективный методический инструмент, направленный на решение целого ряда образовательных задач – от приобретения знаний межкультурного характера до совершенствования профессиональных и коммуникативных навыков и формирования личностных установок. Изучение кейсов с межкультурным компонентом позволяет научиться принимать и понимать разнообразие культур и этическую неоднозначность целого ряда сложных вопросов. Помимо запоминания понятий и определений на базовом уровне, изучение кейсов побуждает участвовать в оценке перспектив развития ситуации во время ее анализа и в оценке коммуникативного поведения героев в плоскости межкультурных противоречий.

### Заключение

Предпринятый в настоящей статье аналитический обзор аутентичных межкультурных кейсов, представленных в британских методических пособиях и сборниках кейсов в период с конца 1980-х годов по 2022 г., позволил проследить, как в течение обозначенного отрезка времени изменялась структура кейсов и их содержательное наполнение.

Выявленные и описанные структурно-содержательные трансформации свидетельствуют, на наш взгляд, о следующем. Во-первых, кейс-метод, как и другие методы активного обучения, неизбежно развивается, усложняется и интегрирует иные педагогические инструменты (например, включает элементы ролевой игры). Во-вторых, выявленные предметно-содержательные «сдвиги» в межкультурных кейсах свидетельствуют о безусловной погруженности кейсов в широкий социальный контекст: кейсы отражают именно те аспекты межкультурного взаимодействия, которые авторы считают наиболее типичными и наиболее острыми для текущего исторического момента. В то же время большинство межкультурных кейсов, относящихся к прошлым десятилетиям, по-прежнему актуальны в качестве средства изучения межкультурных различий, что связано, очевидно, с устойчивостью самих культурных различий и относительной стабильностью их проявлений.

### Список литературы

1. Ариян М. А., Ключева М. И. Коммуникативно-познавательные кейсы в обучении студентов английскому языку: дидактический потенциал // Язык и культура. 2017. № 40. С. 135–153. <https://doi.org/10.17223/19996195/40/11>
2. Белова С. Ш. Кейс метод в преподавании делового английского языка // Национальная ассоциация ученых. 2021. № 66-3. С. 12–14. <https://doi.org/10.31618/nas.2413-5291.2021.3.66.415>

3. Братцева Е. Ф., Ковалев А. П. Метод кейс-стади как способ развития академических компетенций // Российский гуманитарный журнал. 2015. Т. 4. № 3. С. 234–242. <https://doi.org/10.15643/libartus-2015.3.7>
4. Грузкова С. Ю, Камалеева А. Р. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании // Russian journal of education and psychology. 2013. № 6 (26). С. 24. <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-6-24>
5. Данилин Р. А. Кейс-метод в вузовском иноязычном образовании студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 195. С. 95–106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-95-106>
6. Демченко Е. Н, Панкова В. Ю. Оценка эффективности применения метода кейс-стади в обучении профессиональному английскому студентов с разноуровневой лингвистической компетенцией // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 11. С. 163–167. <https://doi.org/10.24158/spp.2017.11.33>
7. Жиронкина О. В., Рольгайзер А. А. Реализация междисциплинарного подхода при обучении иностранному языку в вузе // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10, № 3. С. 146–163. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.0044>
8. Лозовская Т. В. Методика отбора кейсов для обучения иноязычной речи студентов неязыковых специальностей // Крымский научный вестник. 2015. №. 5-2. С. 63–68.
9. Лубожева Л. Н, Бисикеев Р. Ж. Особенности предметно-языкового интегрированного обучения в иноязычной образовательной деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 5 (143). <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.143.144>
10. 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>
11. Махотин Д. А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология // Вестник РМАТ. 2014. № 1. С. 94 – 98.
12. Мельникова И. М., Карпеева Р. С. Интерактивные технологии в обучении иностранному языку в техническом вузе (из опыта работы) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 7. С. 62–66.
13. Никифорова М. В., Скворцова И. А. Теоретические и прикладные аспекты применения метода ситуативного анализа при обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 2. С. 115–127. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2023.2.10>
14. Сидельник Э. А. Особенности использования метода case study в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. №10. С. 129–136.
15. Сурмин Ю., Сидоренко А., Лобода В., Фурд А., Катерыняк И., Меер К. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

16. Тарева Е. Г., Викулова Л. Г., Макарова И. В. Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 4 (45). С. 398–404. <https://doi.org/10.25683/VOL-VI.2018.45.405>
17. Трапезникова Т. Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа) // Территория науки. 2015. № 5. С. 52–59.
18. Angelo T., Boehrer J. Case learning: How does it work? Why is it effective? Case method website: How to teach with cases. UC Santa Barbara, 2002.
19. Cotton D. Keys to Management. Nelson, 1988. 224 p.
20. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market leader: Intermediate business english course book. Longman, 2000. 176 p.
21. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market leader: Intermediate business english course book. Longman, 2005. 176 p.
22. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market leader: Intermediate business english course book. Longman, 3rd edition, 2010. 176 p.
23. Cotton D., Robbins S. Business Class. Addison Wesley Longman Ltd, 1993. 187 p.
24. Daly P. Methodology for using case studies in the business English language classroom // Internet TESL Journal, 2002. <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies>
25. Davis C., Wilcock, E. Teaching materials using case studies. UK Center for Materials Education. 2003.
26. Dul J., Hak T. Case Study Methodology in Business Research. Elsevier, 2007. 328 p.
27. Hall E. T. The silent language. Greenwood Press, 1959.
28. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations. Sage Publications, 2001. 596 p.
29. McKay-Semmler K. L. Case studies for intercultural and conflict communication. Cambridge Scholars Publishing. 2022. 330 p.
30. Spurr I., Forester J., Shaw H. Business case studies: An integrated skills approach. London: Pitman Publishing, 1987. 90 p.

## References

- Angelo, T., & Boehrer, J. (2002). *Case learning: How does it work? Why is it effective? Case Method Website: How to Teach with Cases*. UC Santa Barbara. <http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/teaching.html>
- Ariyan, M. A., & Kluyeva, M. I. (2017). Communicative-cognitive case-method in teaching English to students: didactic potential. *Language and Culture*, 40, 135–153. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/40/11>
- Belova, S. Sh. (2021). Case study in teaching business English. *Nacional'naya associaciya uchenyh*, 66 (3), 12–14. (In Russ.) <https://doi.org/10.31618/nas.2413-5291.2021.3.66.415>
- Brattseva, E. F., & Kovalev, A. P. (2015). The power of case study method in developing academic skills in teaching Business English (time to play). *Liberal Arts in Russia*, 3, 234–242. <https://doi.org/10.15643/libartrus-2015.3.7>
- Cotton, D. (1988). *Keys to Management*. Nelson.
- Cotton, D., & Robbins, S. (1993). *Business class*. Addison Wesley Longman Ltd.
- Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S. (2000). *Market leader: Intermediate business english course book*. Longman.

- Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S. (2005). *Market leader: Intermediate business english course book*. Longman, (2nd edition).
- Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S. (2010). *Market leader: Intermediate business english course book*. Longman (3rd edition).
- Daly, P. (2002). Methodology for using case studies in the business English language classroom. *Internet TESL Journal*. <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies>
- Danilin, R. A. (2021). Case method in the students' university foreign language education. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 195, 95–106. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-95-106>
- Davis, C., & Wilcock, E. (2003). *Teaching materials using case studies*. UK Center for Materials Education.
- Demchenko, E. N., & Pankova, V. Yu. (2017). The effectiveness of the case study method while teaching business English to students with different language background. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 11, 163–167. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2017.11.33>
- Dul, J., & Hak, T. (2007). *Case study methodology in business research*. Elsevier.
- Gruzkova, S. Y., & Kamaleeva, A. R. (2013). Case-method: the history of the development and use of the ethod in education. *Russian Journal of Education and Psychology*, 6 (26), 24. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-6-24>
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Greenwood Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Sage Publications.
- Lozovskaya, T. V. (2015). The methodology of cases selection for teaching foreign speech to the students of non-linguistic specialties. *Crimean Bulletin of Science*, 5 (2), 63–68. (In Russ.)
- Lubozheva, L. N., & Bisikeev, R. Z. (2024). Specifics of subject-language integrated learning in foreign-language educational activities. *International Research Journal*, 5(143). (In Russ.) <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.143.144>
- 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>
- Makhotin, D.A. (2014). Method of analyzing specific situations (cases) as a pedagogical technology. *Bulletin of RITA*, 1, 94–98. (In Russ.)
- McKay-Semmler, K. L. (2022). *Case studies for intercultural and conflict communication*. Cambridge Scholars Publishing.
- Melnikova, I. M., & Karpeeva, R. S. (2018). Interactive technologies in teaching a foreign language in a technical university (from experience). *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2018, 7, 62–66. (In Russ.)
- Nikiforova, M. V., & Skvortsova, I. A. (2023). Theoretical and applied aspects of using case method in teaching foreign languages for specific purposes. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2, 115–127. (In Russ.). <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2023.2.10>
- Sidelnik, E. A. (2011). “Case study” method in foreign language teaching in non-linguistic universities. *Izvestiya SFedU. Engineering sciences*, 10, 129–136. (In Russ.)
- Spurr, I. (1987). *Business case studies: An integrated skills approach*. Pitman Publishing.

- Surmin, Y., Sidorenko, A., Loboda, V., Furda, A., Katerynyak, I., & Meyer, K. (2002). *Situatsionnyy analiz, ili anatomiya keys-metoda* [Situational Analysis, or the Anatomy of a case study]. Tsentr innovatsiy i razvitiya. (In Russ.)
- Tareva, E. G., Vikulova, L. G., & Makarova, I. V. (2018). Innovative case modeling for intercultural communication. *Business. Education. Law*, 4 (45), 398–404. (In Russ.) <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2018.45.405>
- Trapeznikova, T. N. (2015). The latest pedagogical technologies: case method (situation analysis method). *Territory of Science*, 5, 52–59. (In Russ.)
- Zhironkina, O. V., & Rolgayzer, A. A. (2022). The implementation of interdisciplinary approach to foreign language teaching at the university. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 146–163. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.0044>

### Информация об авторах

**Скворцова Ирина Анатольевна**, доцент, старший преподаватель кафедры делового иностранного языка Уральского государственного экономического университета, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6784-830X>, toirinask@gmail.com

**Никифорова Марина Владимировна**, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры делового иностранного языка Уральского государственного экономического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0635-7065>, m.v.nikiforova1@usue.ru

**Шмурыгина Ольга Владимировна**, канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой философии и гуманитарных наук, Уральский институт государственной противопожарной службы МЧС России, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5528-7315>, shmur-olga@yandex.ru

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Irina A. Skvortsova**, Associate Professor, Senior Lecturer of Department of Business Foreign Language, Ural State University of Economics, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6784-830X>, toirinask@gmail.com

**Marina V. Nikiforova**, Cand. Sci. (Philology), Docent, Associate Professor of Department of Business Foreign Language, Ural State University of Economics, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0635-7065>, m.v.nikiforova1@usue.ru

**Olga V. Shmurygina**, Cand. Sci. (Philosophy), Docent, Head of Department of Philosophy and Humanities, Ural Institute of the State Fire Service of the EMERCOM of Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5528-7315>, shmur-olga@yandex.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.2025.61.2.004>

Научная статья



## Перспективы использования гибридного обучения в учебном процессе вуза

М. В. Полевая ✉, А. А. Федченко, И. В. Филимонова

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,  
Москва, Российская Федерация

✉ mvpolevaya@fa.ru

### Аннотация

**Введение.** Смешанный формат обучения, сочетающий в себе асинхронные и синхронные активности, имеет высокую значимость и получает все более широкое распространение в условиях развития современных компьютерных технологий. Актуальность исследования такого рода активностей подтверждается национальными целями развития Российской Федерации на среднесрочную и долгосрочную перспективу.

**Цель.** Выявление предпочтений использования преподавателями гибридного формата обучения и перспектив его развития.

**Методы.** Исследование основано на анализе российских и зарубежных подходов к применению гибридного обучения. Для выявления направлений дальнейшего развития проведено экспертное оценивание с использованием онлайн-опросника Google Forms и обработкой полученных результатов с помощью экономико-статистических методов и контент-анализа.

**Результаты.** Целесообразность гибридного обучения подтверждается не только результатами исследований российских и зарубежных авторов, но и опытом его использования в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации.

**Научно-методическая новизна.** Предложена модель реализации гибридного обучения, учитывающая практику его применения в Финансовом университете.

**Практическая значимость.** Результаты исследования могут быть использованы при внедрении гибридного обучения в учебный процесс вуза.

**Ключевые слова:** гибридное обучение, смешанное обучение, технологическая компетентность педагога, гибридная аудитория, образовательные технологии

**Для цитирования:** Полевая М. В., Федченко А. А., Филимонова И. В. Перспективы использования гибридного обучения в учебном процессе вуза // Профессиональное образование и рынок труда 2025. Т. 13. № 2. С. 41–55. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.004>

Статья поступила в редакцию 5 апреля 2025 г., поступила после рецензирования 15 мая 2025 г. принята к публикации 16 мая 2025 г.

Original article Original article

# Prospects for using hybrid learning in the educational process of the university

Marina V. Poleyava ✉, Anna A. Fedchenko, Inna V. Filimonova

Financial University under the Government of the Russian Federation,  
Moscow, Russian Federation  
✉ mvpolevaya@fa.ru

## Abstract

**Introduction.** The blended learning format, which combines asynchronous and synchronous activities, is of high significance and is becoming increasingly widespread due to the development of modern computer technologies. The relevance of researching such activities is supported by the national development goals of the Russian Federation in the medium- and long-term future.

**Aim.** To identify the preferences of teachers regarding the use of hybrid learning and prospects for its development.

**Methods.** The study is based on an analysis of Russian and international approaches to the use of hybrid learning. To identify directions for further development, expert evaluation was conducted using an online questionnaire (Google Forms), with the results processed through economic-statistical methods and content analysis.

**Results.** The feasibility of using hybrid learning in the educational process has been established by both Russian and foreign scholars, and is also confirmed by the implementation of hybrid learning at the Financial University under the Government of the Russian Federation.

**Scientific and methodological novelty.** A model for implementing hybrid learning has been proposed, taking into account its application practices at the Financial University.

**Practical significance.** The results of the study can be used in the implementation of hybrid learning in the educational processes of higher education institutions.

**Keywords:** hybrid learning, blended learning, teachers' technological competence, hybrid classroom, educational technologies

**For citation:** Poleyava, M. V., Fedchenko, A. A., & Filimonova, I. V. (2025). Prospects for using hybrid learning in the educational process of the university. *Vocational Education and Labour Market*, 13 (2), 41–55. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.004>

Received April 5, 2025.; revised May 15, 2025; accepted May 16, 2025.

## Введение

В соответствии с Указом Президента РФ от 07.05.2024 N 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.» «предусмотрено создание к 2030 году эффективной системы подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров для приоритетных отраслей экономики исходя из прогноза потребности в них»<sup>1</sup>. Добиться этого возможно только при осознании высокой значимости для общества развития науки и образования.

<sup>1</sup> Указ Президента РФ от 07.05.2024 N 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986>

В современном профессиональном образовании используются как очные, так и дистанционные форматы взаимодействия с обучающимися, а также их сочетание. В условиях стремительно меняющейся социальной и профессиональной среды наиболее адаптивной и перспективной формой является гибридное обучение, отличающееся высокой степенью гибкости и открывающее широкие возможности не только для повышения имеющейся квалификации, но и для освоения новых, что соответствует заявленным в Указе Президента целям: «создание к 2030 году условий для одновременного освоения не менее чем 30 процентами студентов нескольких квалификаций в рамках профессионального образования»<sup>1</sup>. Для выявления предпочтений использования преподавателями гибридного обучения в учебном процессе авторами настоящей статьи были поставлены следующие задачи: *изучить особенности применения гибридного обучения в российской и зарубежной практике; обосновать ключевые проблемы, препятствующие использованию гибридного обучения; предложить рекомендации по совершенствованию применения гибридного обучения в учебном процессе вуза.*

## Методы

В ходе исследования использованы как теоретические, так и эмпирические методы.

Анализ российских и зарубежных подходов к применению гибридного обучения позволил оценить и обобщить имеющиеся результаты исследований по заявленной теме, выявить пробелы, противоречия и основные направления, требующие дальнейшего изучения.

Эмпирическая часть исследования включала проведение экспертного оценивания с применением онлайн-опросника Google forms,<sup>2</sup> при обработке результатов которого использовались экономико-статистические методы и контент-анализ. Был проведен анонимный онлайн-опрос, в котором приняли участие 180 преподавателей Финансового университета при Правительстве РФ, РЭУ им. Г. В. Плеханова и МГУ им. М. В. Ломоносова. Среди респондентов 66 % составили женщины и 34 % — мужчины. Распределение участников по возрасту в порядке убывания численности выглядит следующим образом: 35 % — в возрасте 46–50 лет; 21 % — 36–45 лет; 21 % — 56–65 лет; 12 % — 25–35 лет и 11 % — старше 66 лет. Большинство опрошенных (53 %) имеют ученую степень кандидата наук, 25 % — докторскую степень. Опыт работы в условиях гибридного обучения более трех лет имели 57 % респондентов, в пределах 1–3 лет — 25 %. Поскольку выборка респондентов по теме исследования стратифицирована, это позволяет оценивать ее как репрезентативную.

## Результаты и обсуждение

В рамках данного исследования, под гибридным обучением понимается смешанный формат обучения, который сочетает в себе асинхронные

<sup>1</sup> Указ Президента РФ от 07.05.2024 N 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986>

<sup>2</sup> Исследование предпочтений использования гибридного обучения в учебном процессе. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc0r6KCD2ib8LKzXG9ihXS1jhnmdY2JqJaG1tXlr41v2biqQ/viewform?usp=header>

(видеолекции, тесты) и синхронные (семинары и практические занятия) активности как в онлайн-, так и в офлайн-режимах.

Активизация внимания к такому формату обучения приходится на период пандемии Covid-19 (Найденова и др., 2022; Ткаченко, 2021.) прежде всего в университетской среде (Афанасьева, 2024). В настоящее время гибридные формы обучения рассматриваются как наиболее перспективные (Малахова, 2023; Рудинский, Давыдов, 2021), в том числе в контексте обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования (Редькина и др., 2020). Использование гибридного обучения в вузе позволяет значительно расширить образовательные возможности и улучшить вовлеченность студентов в самостоятельный образовательный процесс, а также способствует персонализации обучения (Лелюх и др., 2023). Гибридные технологии позволяют учиться практически всем людям, независимо от их местонахождения (Бедретдинова, 2024) и профессиональной направленности (Аль-Муршеди Ахмед, 2024; Гармашова, Саушкина, 2020; Козлов, Борисова, 2024; Меньшикова, 2022).

Тем не менее такой вид обучения имеет свои ограничения «в виде мотивации онлайн-студентов и готовности преподавателей использовать современные педагогические технологии в цифровом пространстве» (Мирзоева и др., 2024). Характерно, что зарубежные исследователи, признавая востребованность и перспективность гибридного обучения, обращали внимание на его недостатки за несколько лет до его массового использования (Medina, 2018; Dziuban et.al., 2018).

Классификация основных типов гибридного обучения, сочетающего традиционное очное обучение с онлайн-компонентами, может быть представлена следующим образом (рис. 1):

1. *Смешанное обучение* – сочетает очное обучение в аудитории с онлайн-обучением. Характеристики: определенный процент курса

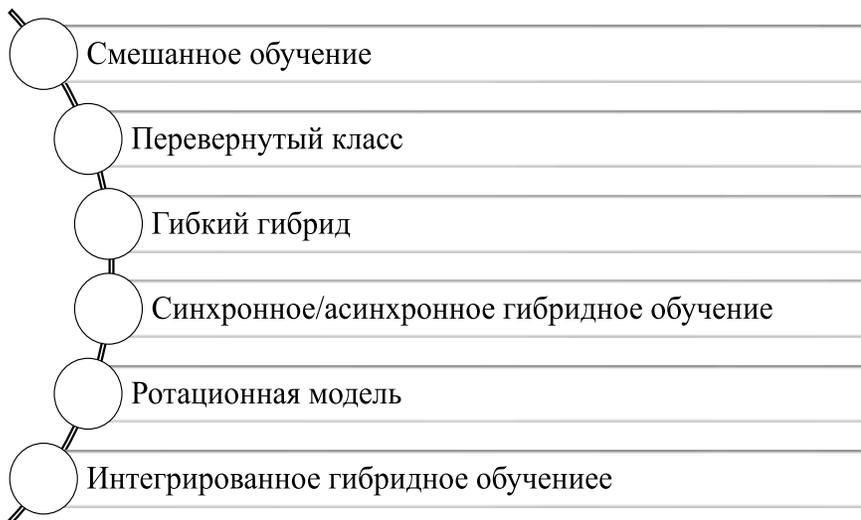


Рис. 1. Классификация основных типов гибридного обучения  
 Fig. 1. Classification of the main types of hybrid learning

проводится онлайн, что обеспечивает гибкость и персонализацию обучения.

2. *Перевернутый класс* – студенты изучают теорию в режиме онлайн и участвуют в практических занятиях в классе. Характеристики: акцент на активном обучении во время занятий с лекциями или обучающими видео для домашнего закрепления материала.

3. *HyFlex* (гибкий гибрид) – позволяет студентам сделать выбор: посещать занятия очно или в режиме онлайн. Характеристики: все студенты имеют равный доступ к материалам курса, независимо от того, присутствуют они физически или посещают занятия удаленно.

4. *Синхронное гибридное обучение* – студенты учатся одновременно очно и онлайн, взаимодействуя в реальном времени. Характеристики: занятия проходят в запланированное время, что позволяет проводить живые обсуждения и совместную работу.

5. *Асинхронное гибридное обучение* – студенты изучают материалы курса в удобном для них темпе, без запланированного времени занятий. Характеристики: контент доступен онлайн, и студенты могут выполнять задания и участвовать в обсуждениях по собственному графику.

6. *Ротационная модель* – студенты чередуют различные учебные среды (онлайн и очно). Характеристики: данная модель может включать фиксированные (например, одна неделя онлайн, одна неделя очно) или гибкие графики в зависимости от потребностей студентов.

7. *Интегрированное гибридное обучение* – смешивает различные методики обучения (например, традиционные лекции, онлайн-модули, групповую работу) при интегрировании целостной структуры курса. Характеристики: ориентировано на создание бесперебойного процесса обучения путем интеграции различных подходов.

Эти модели часто пересекаются, и учебные учреждения могут использовать их в зависимости от своих конкретных образовательных целей, потребностей студентов и доступных ресурсов. Эффективность каждой модели может варьироваться в зависимости от изучаемого предмета, демографических данных студентов и технологической инфраструктуры вуза.

Следствием преимуществ гибридного образования является появление во многих учебных заведениях гибридных аудиторий, оборудованных профессиональными поворотными камерами с возможностью записи преподавателя и аудитории в режиме наведения и слежения, микрофонами, компьютером, большой диодной стеной, интерактивной электронной доской.

В Финансовом университете гибридные аудитории обустроены следующим образом (рис. 2).

Коммуникация в онлайн-формате в гибридной аудитории Финансового университета может быть осуществлена посредством сервисов *VK Звонки*, *Яндекс Телемост*, *МТС Линк*. Онлайн-сервис *Testograf* применяется для создания опросов и сбора обратной связи, доступен расширенный анализ результатов с возможностью настройки отчетов для выгрузки. Для совместной работы студентов, находящихся в гибридной аудитории и вне ее в режиме онлайн, используются интерактивные доски *Miro*, *VK доски* и *Ziteboard*. Их функционал предназначен для визуализации идей, создания схем и ментальных карт, а также фиксации мыслей





Рис. 3. Сценарий проведения курса с применением гибридной аудитории

Fig. 3. Scenario for conducting a course using a hybrid classroom

3. Для получения обратной связи относительно уровня усвоения теоретических знаний студентами применяется Testograf.

*Во время занятий:*

4. Это время используется для активного обучения, обсуждений и решения проблем. Преподаватель проводит короткую лекцию, чтобы закрыть пробелы в обучении, например, на основе результатов теста. Групповые обсуждения могут производиться с использованием комнат обсуждения в онлайн-формате.

*После занятий:*

5. Проведение регулярных виртуальных встреч-консультаций на платформах *VK Звонки*, *Яндекс Телемост*, *МТС Линк* (по выбору), где студенты могут получить разъяснения, обсудить задания или поделиться проблемами.

6. Выполнение индивидуальных заданий, проектная работа.

7. Студенты могут принять участие в спиральном обзоре (образовательный подход, включающий повторение ранее изученных концепций и навыков на возрастающих уровнях сложности), который проводится онлайн в *Testograf*.

Задача преподавателя – составить курс таким образом, чтобы достигнуть правильного баланса между синхронными (в реальном времени) и асинхронными (самостоятельное прохождение) учебными занятиями, регулярно проводить онлайн-консультации, форумы для обсуждения материала, предоставлять своевременную обратную связь и оперативно отвечать на вопросы студентов.

Гибридное обучение как оптимальное сочетание очных и онлайн-курсов, симуляций и практической работы позволяет студентам получить глубокие знания и развить необходимые навыки для успешной карьеры в постоянно меняющейся технологической среде.

При этом гибридный и смешанный форматы обучения могут сочетаться (Yilmaz et al., 2020; Graham, 2021).

При гибридном обучении педагогический подход имеет несколько ключевых особенностей:

- *адаптивность*. Педагоги должны быть готовы адаптировать свои методы и материалы в зависимости от потребностей студентов и контекста обучения. Это включает в себя использование различных форматов контента (видео, тексты, интерактивные задания) и подходов к обучению;
- *смешанная методология*. Использование разнообразных педагогических методов, таких как проектное обучение, проблемное обучение, кооперативное обучение и других, позволяет создать более динамичную и вовлекающую учебную среду. Важно обеспечить связь между теоретическими знаниями и практическими навыками через реальные кейсы, практические задания и проекты;
- *интерактивность и вовлеченность*. Важно использовать интерактивные элементы, такие как обсуждения в группах, опросы, викторины и другие формы активного участия студентов как в онлайн-, так и в офлайн-формате;
- *регулярная обратная связь и оценивание результатов*. Использование различных методов оценивания (тесты, проекты, презентации, самооценка) позволяет более полно оценить достижения студентов и их навыки, что чрезвычайно важно для коррекции учебного процесса и поддержания уровня внутренней мотивации.

### Результаты опроса

На вопрос о вариативности использования технологий для организации гибридного обучения ответы респондентов распределились следующим образом (рис. 4): наиболее популярна среди преподавателей система управления обучением *LMS Moodle* в сочетании с *Google Forms* для тестирования и проведения контрольных работ (более 40 % респондентов применяют их практически на каждом занятии); 17 % респондентов применяют для совместной работы интерактивную доску *Miro*; 13 % и 8 % соответственно используют *Quizzez* и *Aha Slides* для проведения викторин, промежуточного тестирования и сбора обратной связи об усвоении пройденного учебного материала.

Для успешного внедрения гибридного обучения 61 % респондентов считают необходимым организацию технической поддержки, подчеркивают важность методического обеспечения 47 % опрошенных, 33 % отмечают значимость инициативы, исходящей от администрации вуза. К необходимым условиям реализации гибридного обучения было также отнесено наличие соответствующих технологических компетенций (рис. 5).

Затрудняют внедрение гибридного обучения, кроме уже упомянутых, недостаток знаний и умений в применении преподавателями цифровых технологий (46 % респондентов) и отсутствие мотивации у студентов (37 %).

Среди преимуществ гибридного формата обучения более 46 % преподавателей назвали такие положительные аспекты, как улучшение доступа к образовательным ресурсам, повышение интерактивности и вовлеченности обучающихся, индивидуализация учебного процесса, упрощение

### Технологии в гибридном обучении

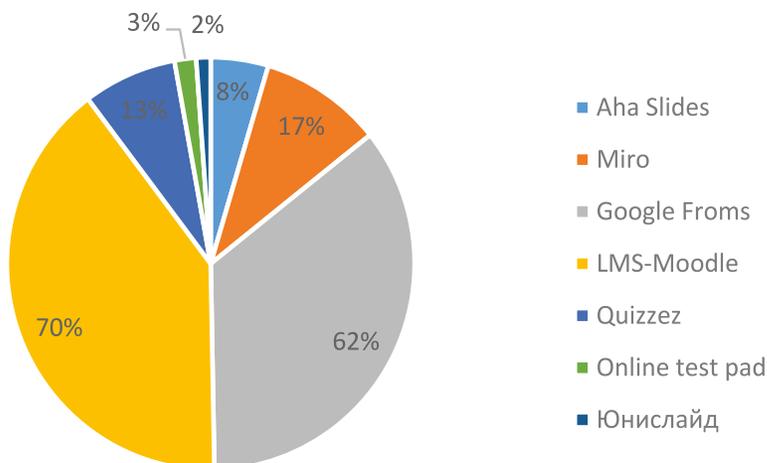


Рис. 4. Технологии, используемые преподавателями для гибридного обучения

Fig. 4. Technologies used by teachers for hybrid learning

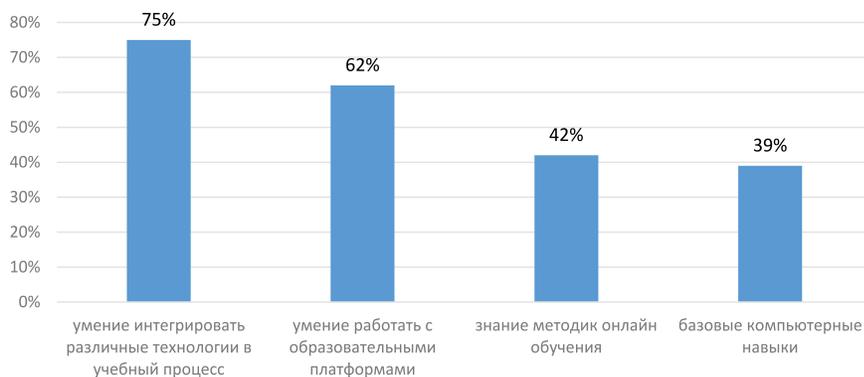


Рис. 5. Технологическая компетентность, необходимая преподавателю для реализации гибридного обучения

Fig. 5. Technological competence required by a teacher to implement hybrid learning

коммуникации между преподавателем и студентами. Указанные преимущества в порядке их значимости представлены на рис. 6.

Преподаватели, имеющие положительный опыт применения гибридного обучения, склоняются к мысли, что его успешная реализация требует большей вовлеченности и большего количества времени, чем традиционное. Для успешной реализации обучения в гибридном формате одинаково важны умение преподавателя интегрировать различные технологии в учебный процесс (75 % респондентов согласны с этим



Рис. 6. Преимущества гибридного обучения в порядке значимости  
Fig. 6. Advantages of hybrid learning in order of importance

утверждением), а также умение и готовность студентов к самообучению (39 %).

Проблемы, препятствующие внедрению гибридного обучения, по результатам проведенного исследования, – прежде всего технического и организационного характера. Технические проблемы решаются по мере развития цифровизации и автоматизации процессов с применением технологий искусственного интеллекта и Big Data. Решение организационных проблем (недостаточное методическое обеспечение, недостаточная подготовка преподавателей, низкая мотивация обучающихся, отсутствие инициативы от администрации учебных заведений, необходимость получения достоверных результатов оценки (проверки) знаний учащихся, низкая мотивация обучающихся в гибридном формате) сопряжено с развитием культуры непрерывного обучения, включающей переход от «должностных инструкций» к «модели навыков», смещении фокуса на «soft skills» и эмоциональный интеллект. Для этого используются платформы для апскиллинга (upskilling) сотрудников, то есть углубления текущих навыков для развития в своей сфере, и рескиллинга (reskilling) – переобучения для того, чтобы сотрудник мог справиться с задачами в новой должности или сфере. Дополняют их внутренние программы наставничества и лидерских треков в сочетании с геймификацией образовательных процессов.

Решение отмечаемой большинством преподавателей проблемы низкой мотивации студентов при гибридном формате обучения, вызванной ощущением, что их потребность в социальном взаимодействии была нарушена (Overbaugh, Nickel, 2011), лежит в плоскости теории самоопределения (SDT), объясняющей динамику удовлетворения потребностей, мотивации и благополучия (Ryan, Deci, 2000). Авторы этой теории утверждают, что благополучие достигается за счет удовлетворения трех основных человеческих потребностей: автономии (качества самоуправления), компетентности (восприятия индивидуумами того, что они способны выполнять требуемые задачи) и связанности (чувства связи с другими). Результаты

проведенного зарубежными коллегами исследования поведения студентов в условиях синхронного гибридного обучения выявили четыре основных компонента, влияющих на мотивацию: связанность со сверстниками, технологии, преподаватели, структура программы (Butz et al., 2016).

Поэтому при создании курса в гибридном формате важно создание оптимального баланса онлайн- и офлайн-сессий, способного привести к повышению заинтересованности и успеваемости студентов. Подтверждением этого может служить осуществленный в рамках европейской программы «Horizon 2020» учебный проект GRE@T-PIONEER, реализованный через организацию перевернутых гибридных курсов, когда студенты работали над подготовительными онлайн-мероприятиями (теоретическая часть) в своем собственном темпе, прежде чем посетить ряд интерактивных сессий, в которых можно было принимать участие как очно, так и удаленно (Demazière et al., 2024).

### Заключение

Проведенное исследование выявило значительные проблемы как технического, так и организационного характера, связанные с внедрением и перспективами использования преподавателями гибридного обучения. Успешное решение этих проблем связано с дальнейшей цифровизацией и внедрением технологий искусственного интеллекта. Обнадёживает, что решение вопроса о повышении квалификации педагогов реализуется в рамках Национальной стратегии развития искусственного интеллекта в России<sup>1</sup>.

Внедрение гибридного обучения и гибридных аудиторий будет способствовать формированию нового формата образовательного процесса и реализации современных образовательных методик в сфере высшего образования. Для эффективного проведения обучения в гибридном формате критически важны как способность преподавателя сочетать различные технологии в учебном процессе, так и готовность студентов к самостоятельному обучению. Для этого необходимо формирование соответствующих компетенций и навыков у профессорско-преподавательского состава вузов, дальнейшее выявление их предпочтений при использовании гибридного обучения в учебном процессе.

### Список литературы

1. Аль-Муршеди Ахмед В. Х. Проектно-ориентированный подход в художественном образовании в условиях дистанционного и гибридного образования // Bulletin of the international centre of art and education. 2024. № 5. С. 317–324.
2. Афанасьева В. А. Плюсы и минусы гибридного образования в высшей школе // Молодежь третьего тысячелетия: Сб. науч. ст. XLVIII региональной студенческой научно-практической конференции. В 2-х ч., Омск, 01 апреля 2024 года. Омск: Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2024. С. 29–32.
3. Бедретдинова Л. Н. Применение дистанционного, электронного

<sup>1</sup> Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>

и гибридного образования в вузе // Негосударственная высшая школа России: вызовы нового столетия, ответы и перспективы развития: Сб. науч. тр. Межвуз. науч.-практ. конф., Москва, 28 февраля 2024 г. 2024. С. 27–33.

4. Гармашова И. В. «Гибридное» образование – образование 21 века // Производство отечественных лекарственных средств и фармацевтическое образование: ключевые тренды взаимодействия: Мат-лы VIII Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 18 дек. 2020 г. Москва: Российский университет дружбы народов, 2020. С. 36–40.

5. Козлов А. В. Гибридное и инновационное инженерное образование: новые пути развития и подготовки специалистов // Современное инженерное образование: вызовы и перспективы: Мат-лы III нац. науч.-практ. конф., Магнитогорск, 7–8 февр. 2024 г. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2024. С. 205–209.

6. Лелюх А. Б., Березина Т. И., Москаленко М. С., Федорова Е. Н. Гибридное обучение в практике высшего образования // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Мат-лы XIV Межд. науч.-практ. конф. памяти акад. В. А. Сластенина, Горно-Алтайск, 21–22 сент. 2023 г. Ярославль: Межд. академия наук педагогического образования, 2023. С. 145–149.

7. Малахова Ю. А. Гибридное образование: возможности и перспективы развития // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2023. № 2(95). С. 240–245.

8. Меньшикова А. А. Гибридная форма обучения как перспектива развития высшего образования инженерных специальностей // Бутаковские чтения: Сб. стат. II Всерос. молодежной конф., Томск, 13–15 дек. 2022 г. Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2022. С. 623–625.

9. Мирзоева А. М., Бостоганашвили Е. Р., Вадов А. А., Волкова А. А., Гулов А. П., Платонова Н. И. Инкорпорация гибридного обучения в систему высшего образования // Дискурс профессиональной коммуникации. 2024. Т. 6, № 3. С. 80–96. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2024-6-3-80-96>

10. Найденова Н. Н., Шапошникова Т. Д., Дудко С. А., Шмелькова Н. А., Герасенкова К. А. Формирование содержания образования при гибридном обучении: профессиональные и учебные трудности // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 87-5. С. 129–138. <https://doi.org/10.18411/trnio-07-2022-202>

11. Редькина Т. М. Гибридные формы образования – средство обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования // Глобальный научный потенциал. 2020. № 10(115). С. 163–165.

12. Рудинский И. Д., Давыдов А. В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2021. Т. 7. №1. С. 1–8.

13. Ткаченко П. В. Гибридное обучение как способ повышения эффективности образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 3(36). С. 277–279.

14. Butz N. T., Stupnisky R. H. A mixed methods study of graduate students' self-determined motivation in synchronous hybrid learning environments // The Internet and higher education. 2016. Vol. 28. P. 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.10.003>

15. Cuesta Medina L. Blended learning: Deficits and prospects in higher

education // Australasian journal of educational technology. 2018. Vol. 34. No. 1. <https://doi.org/10.14742/ajet.3100>

16. Demazière C., Stöhr C., Zhang Y., Cabellos O., Dulla S., Garcia-Herranz N., Miró R., Macian R., Szieberth M., Lange C., Hursin M., Strola S. Enhancing higher education through hybrid and flipped learning: Experiences from the GRE@T-PIONEER project // Nuclear engineering and design. 2024. Vol. 421. P. 113028. <https://doi.org/10.1016/j.nucengdes.2024.113028>

17. Graham Ch. R. Exploring definitions, models, frameworks, and theory for blended learning research // Blended learning: Research perspectives / Edit. A. G. Picciano, Ch. D. Dziuban, Ch.R. Graham, P. D. Moskal. 2021. Vol. 3. <https://doi.org/10.4324/9781003037736-3>

18. Han S., Nikou S., Yilma Ayele W. Digital proctoring in higher education: a systematic literature review // International journal of educational management. 2024. Vol. 38. No. 1. P. 265–285. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2022-0522>

19. Nigam A, Pasricha R., Singh T., Churi P. (2021). A Systematic review on AI-based proctoring systems: Past, Present and Future // Education and information technologies. 2021. Vol. 26. No. 5. P. 6421–6445. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10597-x>

20. Overbaugh R. C., Nickel C. E. A comparison of student satisfaction and value of academic community between blended and online sections of a university-level educational foundations course // The internet and higher education. 2011. Vol. 14. No. 3. P. 164–174. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.12.001>

21. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American psychologist. 2000. Vol. 55. No. 1. P. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

22. Yilmaz Ö., Malone K. L. Preservice teachers perceptions about the use of blended learning in a science education methods course // Smart learning environments. 2020. Vol. 7. Article No. 18. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00126-7>

## References

- Afanasyeva, V. A. (2024). Pros and cons of hybrid education in higher education. In *Proceedings of the XLVIII regional student conference, Omsk, 1 April 2024* (pp. 29–32). (In Russ.)
- Al-Murshedi Ahmed, V. H. (2024). Project-oriented approach in art education in the context of distance and hybrid education. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*, 5, 317–324. (In Russ.)
- Bedretdinova, L. N. (2024). Application of distance, electronic and hybrid education in the university. In *Proceedings of the Conference “Non-State Higher School of Russia: Challenges of the New Century, Responses and Development Prospects”, Moscow, 28 February 2024* (pp. 27–33). (In Russ.)
- Butz, N. T., & Stupnisky, R. H. (2016). A mixed methods study of graduate students’ self-determined motivation in synchronous hybrid learning environments. *The Internet and Higher Education*, 28, 85-95, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.10.003>.
- Cuesta Medina, L. (2018). Blended learning: deficits and prospects in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34 (1). <https://doi.org/10.14742/ajet.3100>

- Demazière, C., Stöhr, C., Zhang, Y., Cabellos, O., Dulla, S., Garcia-Herranz, N., Miró, R., Macian, R., Szieberth, M., Lange, C., Hursin, M., & Strola, S. (2024). Enhancing higher education through hybrid and flipped learning: Experiences from the GRE@T-PIONEER project. *Nuclear Engineering and Design*, 421, 113028, <https://doi.org/10.1016/j.nucengdes.2024.113028>.
- Garmashova, I. V. (2020). “Hybrid” education – education of the 21st century. In *Proceedings of the VIII Conference “Production of Domestic Medicines and Pharmaceutical Education: Key Trends in Interaction”, Moscow, 18 December 2020* (pp. 36–40). (In Russ.)
- Graham, Ch. R. (2021). Exploring definitions, models, frameworks, and theory for blended learning research. In A. G. Picciano, Ch. D. Dziuban, Ch.R. Graham, P. D. Moskal (Eds.), *Blended Learning: Research Perspectives*, 3. <https://doi.org/10.4324/9781003037736-3>
- Han, S., Nikou, S. & Yilma Ayele, W. (2024). Digital proctoring in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Management*, 38 (1), 265–285. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2022-0522>
- Kozlov, A. V. (2024). Hybrid and innovative engineering education: New ways of development and training of specialists. In *Proceedings of the III National Conference “Modern Engineering Education: Challenges and Prospects”, Magнитогorsk, 7–8 February 2024* (pp. 205–209). (In Russ.)
- Lelyukh, A. B., Berezina, T. I., Moskalenko, M. S. & Fedorova, E. N. (2023). Hybrid learning in the practice of higher education. In *Proceedings of the XIV International Conference “Pedagogical Education: Challenges of the XXI Century”, Gorno-Altaysk, 21–22 September 2024* (pp. 145–149). (In Russ.)
- Malakhova, Yu. A. (2023). Hybrid education: Opportunities and prospects for development. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*, 2(95), 240–245. (In Russ.)
- Menshikova, A. A. (2022). Hybrid form of education as a prospect for the development of higher education in engineering specialties. In *Proceedings of the II conference “Butakov Readings”, Tomsk, 13–15 December 2022* (pp. 623–625). (In Russ.)
- Mirzoeva, A. M., Bostoganashvili, E. R., Vadov, A. A. Volkova, A. A., Gulov, A. P., & Platonova, N. I. (2024). Integrating hybrid learning into the higher education system: Challenges and opportunities. *Professional Discourse & Communication*, 6(3), 80–96. (In Russ.) <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2024-6-3-80-96>
- Naidenova, N. N., Shaposhnikova, T. D., Dudko, S. A., Shmelkova, N. A., & Gerasenkova, K. A. (2022). Formation of the content of education in hybrid learning: professional and educational difficulties. *Trends in the Development of Science and Education*, 87(5), 129–138. (In Russ.) <https://doi.org/10.18411/trnio-07-2022-202>
- Nigam, A., Pasricha, R., Singh, T., & Churi, P. (2021). A systematic review on AI-based proctoring systems: Past, present and future. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6421–6445. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10597-x>
- Overbaugh, R. C., & Nickel, C. E. (2011). A comparison of student satisfaction and value of academic community between blended and online sections of a university-level educational foundations course. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 164–174, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.12.001>
- Redkina, T. M. (2020). Hybrid forms of education - a means of ensuring the global competitiveness of Russian education. *Global Scientific Potential*, 10 (115), 163–165. (In Russ.)

- Rudinsky, I. D., & Davydov, A. V. (2021). Hybrid educational technologies: analysis of possibilities and application prospects. *Journal of Science and Education of North-West Russia*, 7(1), 1-8. (In Russ.)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Tkachenko, P. V. (2021). Hybrid learning as a way to improve the effectiveness of education. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 10, 3(36), 277–279. (In Russ.)
- Yılmaz, Ö., & Malone, K. L. (2020). Preservice teachers perceptions about the use of blended learning in a science education methods course. *Smart Learning Environments*, 7, 18. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00126-7>

### Информация об авторах

**Полевая Марина Владимировна**, д-р экон. наук, заведующий кафедрой психологии и развития человеческого капитала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-3703>, mvpolevaya@fa.ru

**Федченко Анна Александровна**, д-р экон. наук, профессор кафедры психологии и развития человеческого капитала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9450-3498>, faa1711@yandex.ru

**Филимонова Инна Витальевна**, канд. экон. наук, доцент кафедры психологии и развития человеческого капитала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6383-8084>, ivfilimonova@fa.ru

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Marina V. Polevaya**, Dr. Sci. (Economics), Head of the Department of Psychology and Human Capital Development, Financial University under the Government of the Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-3703>, mvpolevaya@fa.ru

**Anna A. Fedchenko**, Dr. Sci. (Economics), Professor of the Department of Psychology and Human Capital Development, Financial University under the Government of the Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9450-3498>, faa1711@yandex.ru

**Inna V. Filimonova**, Cand. Sci. (Economics), Associate Professor of the Department of Psychology and Human Capital Development, Financial University under the Government of the Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6383-8084>, ivfilimonova@fa.ru

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

All authors have read and approved the final manuscript.



## Комплексный анализ образовательного процесса подготовки госслужащих в условиях современных ВЫЗОВОВ

И. Н. Попова ✉, Т. Ю. Аполлонова,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),  
Москва, Российская Федерация  
✉ popova-in@ranepa.ru

### Аннотация

**Введение.** В условиях возрастающих требований к профессиональной подготовке госслужащих в системе высшего образования возникает необходимость оперативного управления проектированием образовательного процесса как сложной организованной системы, направленной на достижение закрепленных в образовательных стандартах результатов. В ситуации трансформационных процессов в системе государственного управления потребность в таких исследованиях усиливается. Это свидетельствует об актуальности разработки модели и инструментария проведения анализа образовательного процесса подготовки госслужащих как основы обеспечения качественного профессионального образования будущих руководителей.

**Цель:** на основе разработанной методики комплексного обследования образовательного процесса в системе высшего образования выявить и охарактеризовать педагогические условия организации образовательного процесса подготовки будущих госслужащих, обучающихся на образовательных программах бакалавриата по направлению «Государственное и муниципальное управление» в РАНХиГС.

**Методы.** Используются теоретические и эмпирические методы исследования, обеспечивающие комплексный подход к анализу педагогических условий организации образовательного процесса.

**Результаты.** Разработана и апробирована модель комплексного анализа образовательного процесса подготовки будущих госслужащих в системе высшего образования, позволяющая совершенствовать подходы к проектированию организационно-педагогических и методических условий достижения прогнозируемых результатов образования.

**Научная значимость.** Расширены научные представления об особенностях моделирования условий обследования и анализа образовательного процесса в системе высшего образования.

**Практическая значимость.** Полученные результаты могут быть использованы руководителями и специалистами организаций высшего образования при проектировании условий профессиональной подготовки будущих госслужащих

**Ключевые слова:** профессиональное образование, система высшего образования, подготовка госслужащих, подготовка руководителей, формирование профессиональных компетенций, образовательный процесс

**Финансирование.** Исследование выполнено в соответствии с государственным заданием РАНХиГС на 2025 год

**Для цитирования:** Попова И. Н., Аполлонова Т. Ю. Комплексный анализ образовательного процесса подготовки госслужащих в условиях современных вызовов // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 2. С. 56–71. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.002>

Статья поступила в редакцию 13 мая 2025 г., поступила после рецензирования 20 мая 2025 г. принята к публикации 22 мая 2025 г.

Original article

## Complex analyzing the educational process of civil servant training in the context of modern challenges

Irina N. Popova ✉, Tatyana Y. Apollonova

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration  
(RANEPА),  
Moscow, Russian Federation  
✉ popova-in@ranepa.ru

### Abstract

**Introduction.** In the context of increasing demands for the professional training of civil servants within the higher education system, there arises a need for the prompt management of the design of the educational process as a complex system aimed at achieving the outcomes established by educational standards. Amid ongoing transformational processes within the system of public administration, the need for such research is becoming even more pronounced. This highlights the relevance of developing a model and tools for analysing the educational process of training civil servants as a foundation for ensuring the quality of professional education for future leaders.

**Aim.** Based on the developed methodology for the comprehensive analysis of the educational process within the higher education system, the aim is to identify and characterise the pedagogical conditions for organising the educational process in the training of future civil servants enrolled in bachelor's degree programmes in "Public and Municipal Administration" at the Presidential Academy.

**Methods.** Theoretical and empirical research methods were employed, ensuring a comprehensive approach to the analysis of the pedagogical conditions for organising the educational process.

**Results.** The model of a comprehensive analysis of the educational process of training future civil servants in the system of higher education has been developed and tested. It was established that the model makes it possible to enhance approaches to designing organisational, pedagogical, and methodological conditions for achieving the anticipated educational outcomes.

**Scientific novelty.** Scientific understanding of the specific features of modelling the conditions for examining and analysing the educational process has been expanded.

**Practical significance.** Managers and specialists of higher education organisations in designing the conditions of professional training of future civil servants can use the obtained results of the study.

**Keywords:** vocational education, higher education system, training of civil servants, training of government leaders, development of professional competencies, training of government leaders, educational process

**Funding.** The study was carried out in accordance with the state task of the RANEPА for 2025.

**For citation:** Popova, I. N., & Apollonova, T. Yu. (2025). Comprehensive analysis of the educational process of civil servant training in the context of modern challenges. *Vocational Education and Labour Market*, 13(2), 56–71 (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.002>

Received May 13, 2025.; revised May 20, 2025; accepted May 22, 2025.

## Введение

В настоящее время, по мнению экспертов Института мировой экономики и международных отношений РАН, отечественная система государственного управления развивается в условиях реалий, вызванных геополитической и геоэкономической напряженностью, в ситуации острого дефицита доверия между странами и в целом дефицита эффективного управления (Дынкин, Барановский, 2021). В этих условиях вопросы подготовки государственных гражданских служащих обращают на себя особое внимание, поскольку профессиональная подготовка специалистов сферы государственного управления представляет собой сложный многоуровневый и многоаспектный процесс, направленный на формирование и развитие профессионально-личностных компетенций, необходимых для эффективного выполнения должностных обязанностей и реализации современных задач государственной политики, ориентированной на развитие страны как сильного, инновационного, технологически суверенного государства.

Серия законодательных и нормативных документов определяет профессионализм и компетентность государственных служащих одним из основных принципов построения и функционирования системы государственной службы. Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» описывает рамку формирования кадрового состава гражданской службы, уточняя и конкретизируя требования к их квалификации<sup>1</sup>. В Федеральном законе от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» профессиональное образование определяется одним из приоритетных направлений формирования кадрового состава, где обозначаются требования к их служебному поведению<sup>2</sup>.

В целом запрос, поступающий системе подготовки госслужащих, ориентирован не только на формирование профессиональных компетенций, но и на укрепление ценностных основ подготовки специалистов системы государственного управления (Мартынова и др., 2024), ибо они служат обществу (Петров, 2023), на развитие личностных качеств, включая

<sup>1</sup> Федеральный закон от 27.07.2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/21210>

<sup>2</sup> Федеральный закон от 02.03.2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/25078>

мировоззрение и нравственность, стиль общения, ментальность и эмоциональность, способность импровизировать, уровень развитости профессиональной интуиции (Игошин и др., 2022), развитие лидерского потенциала (Горб, 2021). Такого рода приоритеты выдвигают ряд сложных задач, ориентированных на непрерывность образования (Блинов и др., 2025) и направленных на проектирование образовательного процесса как комплекса современных организационно-методических и психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности будущих государственных гражданских служащих к реализации миссии бескорыстного служения обществу и государству в ситуации, требующей от специалистов органов публичной власти особой собранности, стрессоустойчивости, концентрации на деле, способности разрабатывать и принимать эффективные управленческие решения.

Однако в современных научных публикациях специфика организации образовательного процесса, направленного на обеспечение подготовки госслужащих к решению профессиональных задач в условиях современных вызовов, представлена недостаточно. Существующие научные исследования по проблематике подготовки госслужащих были проведены примерно 20 лет назад и посвящены организационно-правовым аспектам научного анализа (Гурьева, 1999), вопросам совершенствования качества подготовки госслужащих (Ильина, 2007), проблематике непрерывного образования (Осипова, 2004). Дефицит современной научно обоснованной информации о состоянии и процессах подготовки госслужащих определил актуальность настоящего исследования, *цель* которого состоит в том, чтобы на основе разработанной методики комплексного обследования образовательного процесса в системе высшего образования *выявить и охарактеризовать педагогические условия организации образовательного процесса подготовки будущих госслужащих, обучающихся на образовательных программах бакалавриата по направлению «Государственное и муниципальное управление»* в РАНХиГС.

## Методы

Для достижения поставленной цели были использованы теоретические и эмпирические методы исследования. Теоретические методы включали анализ нормативных документов, научно-педагогической и методической литературы, моделирование системы анализа образовательного процесса подготовки госслужащих. В качестве эмпирического применен метод экспертных оценок, обеспечивающий анализ образовательного процесса подготовки госслужащих посредством изучения организационно-методической документации, организационно-педагогических и дидактических условий проведения учебных занятий.

Апробация модели анализа образовательного процесса подготовки госслужащих на ступени высшего образования осуществлялась в марте–апреле 2025 г. на базе четырех структурных подразделений Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (далее – РАНХиГС), обеспечивающих подготовку будущих госслужащих, обучающихся на образовательных программах бакалавриата по направлению «Государственное и муниципальное управление».

Для оценки и систематизации результатов проведенного исследования были использованы методы математической обработки данных и графической визуализации.

## Результаты и обсуждение

Образовательный процесс, обеспечивающий профессиональную подготовку будущих госслужащих, в максимальной полноте своего охвата для комплексного изучения является объектом высокой степени сложности. Он включает в себя ряд непростых по своей сущностной природе аспектов: нормативное, программно-методическое, организационно-педагогическое обеспечение и непосредственно процесс организации учебной деятельности, целостно объединенных компонентами целеполагания, содержания образования, совокупности организационно-управленческих и методических условий, включающих в том числе контрольно-оценочную деятельность. На сложность изучения и анализа образовательного процесса в системе высшего образования указывают исследователи, отмечая неоднородность педагогических условий его развития (Рулиене, 2013), динамичность наполнения внутренних характеристик (Карелина, 2008), специфичность структуры организации, основанной на диалектической взаимосвязи внутренне объединенных компонентов, выделяющихся в то же время своей относительной автономностью (Сластенин, 2002).

Учитывая сложность исследовательского объекта, изучение особенностей образовательного процесса подготовки госслужащих на ступени высшего образования потребовало разработки развернутой программы исследования, реализация которой осуществлялась в рамках четырех организационных этапов:

- первый этап – разработка модели анализа образовательного процесса подготовки госслужащих, включающей целостную систему компонентов анализа (блоки «Целеполагание», «Содержательный компонент», «Методический компонент», «Организационно-управленческий компонент», «Контрольно-оценочный компонент»), комплект карт экспертного оценивания по каждому блоку анализа, методику математической обработки эмпирических данных;
- второй этап – изучение нормативной и организационно-методической документации, определяющей содержание образовательной политики, образовательных программ и предметных модулей в рамках пяти основных блоков анализа, обозначенных в модели;
- третий этап – изучение посредством метода экспертного наблюдения особенностей организационно-педагогических и дидактических условий проведения учебных занятий на базе РАНХиГС;
- четвертый этап – анализ эмпирических данных, обобщение, систематизация и визуализация полученных результатов.

На первом этапе реализации программы исследования была разработана и визуализирована структура образовательного процесса подготовки госслужащих в условиях РАНХиГС (рис. 1) как системно организованная совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих достижение образовательных целей.



Рис. 1. Структура образовательного процесса подготовки госслужащих в условиях РАНХиГС

Fig. 1. The structure of the educational process of civil servants training in the RANEPA environment

Рассмотрение данной структуры позволяет декомпозировать процесс на отдельные элементы, анализировать их взаимосвязь и взаимовлияние. Ключевыми компонентами, концептуально определяющими *суть образовательного процесса*, являются:

- *целеполагание*: данный компонент определяет прогнозируемые результаты образовательной деятельности, формулируя общие и частные цели обучения; целеполагание осуществляется на различных уровнях (глобальном, уровне образовательной организации, уровне образовательной программы, модуля (дисциплины), уровне учебного занятия) и должно соответствовать требованиям образовательных стандартов (например, ФГОС ВО или образовательным стандартам вуза);
- *содержательный компонент* определяет комплекс знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению в рамках конкретной образовательной программы, учебного модуля (дисциплины) или практики; содержание образования должно соответствовать поставленным целям, быть актуальным, соответствовать возрастным особенностям обучающихся;
- *методический компонент* включает в себя совокупность методов, приемов и технологий, используемых для достижения поставленных целей;
- *организационно-управленческий компонент* обеспечивает организацию образовательного процесса и управление ресурсами в ходе его

реализации; включает в себя координацию деятельности всех участников образовательного процесса, а также использование современных методов управления;

- *контрольно-оценочный компонент* включает в себя разработку и применение различных методов и инструментов оценки, установление критериев оценивания, анализ результатов и принятие решений по корректировке образовательного процесса.

Рассмотренные компоненты обусловлены законами дидактики. Их назначение, позволяющее эффективно достигать поставленных целей, заключается в обеспечении целостности, концептуальной основательности и смысловом наполнении структуры образовательного процесса. На разных уровнях управления образовательным процессом (стратегическом и административном, проектировании образовательного процесса в рамках образовательных программ, проектировании модулей (дисциплин) и практик, уровне педагогического управления) содержательное и деятельностное наполнение обозначенных концептуальных компонентов отличается.

Выделенные и оформленные визуально компоненты анализа образовательного процесса на разных уровнях управления позволяют обеспечить целостность восприятия исследуемого объекта, что отражено на рис. 2.

Представленная структура образовательного процесса с ее концептуальным наполнением составила основу для разработки методики



Рис. 2. Компоненты анализа образовательного процесса подготовки госслужащих в условиях РАНХиГС

Fig. 2. Components of the analysis of the educational process of civil servants training in the RANEPА environment

анализа организационно-педагогических и дидактических условий подготовки будущих госслужащих в РАНХиГС. С опорой на данную разработку были составлены карты экспертного оценивания сформированности концептуальных компонентов на каждом уровне управления образовательным процессом.

В целях обеспечения единства подходов к проведению экспертного оценивания было детализировано содержание концептуальных компонентов анализа на каждом уровне управления образовательным процессом, что нашло свое отражение в системе показателей и индикаторов / оценочных характеристик, формализованных в рамках применения 3-балльной шкалы, где 0 баллов – несформированность или минимальный уровень представленности характеристики (оценочная характеристика сформулирована по принципу «характеристика не выявлена либо не конкретизирована»), 1 балл – необходимый уровень выраженности характеристики, обеспечивающий средний уровень достижения результатов (оценочная характеристика сформулирована по принципу «выявлены отдельные признаки характеристики»), 2 балла – максимально полный уровень выраженности характеристики (оценочная характеристика сформулирована по принципу «представлена полнота сформированности характеристики»). Такой подход позволил обеспечить математическую обработку эмпирических данных, полученных в ходе квалиметрического анализа документов и лекционно-практических занятий. Модель формализации оценки условий организации образовательного процесса в РАНХиГС в ходе обработки массива данных, полученных эмпирическим путем, представлена в табл.1.

Таблица 1 / Table 1

Модель формализации оценки условий анализа образовательного процесса в РАНХиГС

Model of formalization of assessment of conditions for the analysis of the educational process in RANEPA

Уровни управления образовательным процессом	Концептуальные компоненты анализа	Количество показателей	Количество оценочных характеристик	Максимальное количество баллов
Уровень стратегической и организационно-управленческой деятельности	Целеполагание Содержательный компонент Методический компонент Организационно-управленческий компонент Контрольно-оценочный компонент	13	39	26
Уровень проектирования образовательных программ		13	39	26
Уровень проектирования модулей (дисциплин), практик		13	39	26
Уровень педагогического управления		13	39	26

Математические расчеты позволили выделить уровни сформированности педагогических условий, обеспечивающих достижение поставленных целей подготовки госслужащих в системе высшего образования (табл. 2).

*Таблица 2 / Table 2*

Математическая градация оценки уровней педагогических условий подготовки госслужащих в РАНХиГС  
Mathematical gradation of assessment of levels of pedagogical conditions of civil servants training in RANEPА

Уровень	Баллы	Значение в %	Средняя по индикатору	Интерпретация
Высокий	20–26	75–100	1,5–2,00	Все или преобладают баллы «2»
Средний	13–19	50–74,9	1,00–1,49	Преобладают баллы «1», с элементами высокого уровня
Низкий	0–12	0–49,9	0,00–0,99	Преобладают «0» и частично «1»

При разработке модели показатели и характеристики были согласованы содержательно и по формальным признакам, что позволило на завершающем этапе исследования провести сопоставление результатов анализа на всех четырех уровнях управления образовательным процессом.

На втором и третьем этапах исследования был произведен анализ нормативных документов РАНХиГС (более 200 документов), определяющих организационные и методические условия реализации образовательного процесса (образовательный стандарт РАНХиГС, приказы и положения о технологическом обеспечении образовательного процесса, образовательные программы, в том числе рабочие программы общеобразовательных и профильных дисциплин, документы методического обеспечения), отчеты самообследования структурных подразделений. Также была подвергнута изучению и анализу практика организации учебного процесса подготовки госслужащих в структурных подразделениях академии. В рамках проведения третьего этапа экспертами было посещено 30 занятий, из которых 30 % занятий были лекции, а 70 % – практические занятия в рамках преподавания общеобразовательных и профильных дисциплин.

В ходе исследования образовательного процесса подготовки госслужащих в РАНХиГС было установлено, что разработанная методика позволяет осуществить комплексное рассмотрение и анализ педагогических условий, обеспечивающих достижение заложенных в образовательных стандартах результатов подготовки специалистов органов публичной власти, в том числе с конкретизацией концептуальных компонентов анализа.

По результатам апробации методики анализа педагогических условий подготовки госслужащих в структурных подразделениях удалось выявить ряд особенностей организационно-методического обеспечения образовательного процесса.

В процессе анализа показателей по концептуальному компоненту «Целеполагание» было установлено, что стратегическая и административ-

но-управленческая документация определяет сферу развития, ориентируясь на максимальное количество глобальных трендов, обеспечивая все структурные подразделения вуза локальными нормативными актами, которые в полной мере позволяют реализовывать стратегию. На уровне управления разработаны и оформлены к реализации подробное описание индикаторов, этапы их сформированности и паспорта компетенций, содержание которых направлено на формирование навыков, применяемых в профессиональной деятельности госслужащих. Средние значения по данному компоненту анализа документации находятся в сегменте 1,58 – 2,00, что соответствует высокому уровню сформированности педагогических условий. Однако значение экспертной оценки практики организации учебного процесса равно 1,10 (средний уровень).

Выявленный разрыв указывает на некоторое несоответствие содержания документов и практики их реализации. В частности, в рабочих программах дисциплин образовательные результаты практически в половине случаев (48 %) направлены на умение решать типовые задачи, что не согласуется с целевыми установками, заданными на уровне управления образовательными программами. Это также отражается на выборе методов и содержания учебного курса, которые не всегда в полной мере направлены на достижение планируемых образовательных результатов.

Анализ показателей по концептуальному компоненту «Содержательный компонент» показал, что на стратегическом и административно-управленческом уровне в целях повышения качества содержания образовательных программ сформирован достаточно широкий перечень дисциплин (ядро), обязательный к реализации студентами всей академии, а также отрегулировано взаимодействие с партнерскими организациями, принимающими участие в образовательном процессе, также имеется практика создания консорциумов.

На уровне управления образовательными программами выявлена практика профессионально-общественной аккредитации. Однако информации о партнерском взаимодействии в формировании содержания программ, напрямую влияющем на степень их практикоориентированности, уделяется довольно скромное внимание. Возможно, поэтому в большинстве рабочих программ содержание курса преимущественно определяет теоретическая часть, традиционное содержание сочетается с элементами актуальных проблем и задач, хотя были выявлены отдельные дисциплины, в которых содержание курса проектируется вокруг практических задач и ситуаций.

В рамках данного компонента полученные значения по показателям оценки документации отражают наличие более выраженного разрыва. Средние значения расположены в сегменте от 1,04 до 2,00, где уровень стратегической и организационно-управленческой деятельности представлен высоким баллом (2,00), а уровни проектирования образовательных программ и модулей демонстрируют средние значения (1,09 и 1,04). При этом значение уровня педагогической деятельности немного не дотягивает до средних значений (0,99).

Результаты, полученные по итогам анализа концептуального компонента «Методический компонент», размещены в зоне средних значений (1,05–1,40). Однако небольшой разрыв можно наблюдать между

уровнями, определяющими стратегию, и уровнями, обеспечивающими тактику (1,40 и 1,35) и практику организации образовательного процесса (1,11 и 1,05).

Среди особенностей образовательного процесса, выявленных в ходе анализа методического компонента, выделяются следующие:

- в РАНХиГС регламентирован порядок реализации сетевых программ, выявлены инструменты и регламенты, обеспечивающие проектирование и реализацию образовательных программ в логике компетентностного подхода, регламентирована работа в информационно-образовательной среде, включающей электронные образовательные и информационные ресурсы, описана структура элективного пространства, обозначена стратегия построения единой модели управления образовательными программами;
- постепенно формируется культура проектирования образовательных программ в логике компетентностного подхода, практически во всех программах есть сведения об этапах формирования компетенций, выраженных в формулировках измеримых образовательных результатов, и о модулях (дисциплинах, практиках), в которых они формируются, а также о поэтапном формировании универсальных компетенций;
- индивидуализация обучения во всех структурных подразделениях академии строится на выборе элективных дисциплин, основанном на разнице содержания, при этом выбор не является формальным;
- в рабочих программах наблюдается доминирование поисковых, проблемных и креативных заданий, при этом преобладают традиционные методы обучения, такие как лекции и семинары с применением отдельных элементов дискуссионного формата, групповой работы, метода конкретных ситуаций (кейс-метода), что указывает на выраженную потребность в организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса.

Значения, полученные в ходе анализа организационно-управленческого компонента, усиливают разрыв между стратегическим и тактическим уровнями, выявленный в рамках анализа методического компонента. Значения по уровню стратегической и организационно-управленческой деятельности (1,50) и по уровню проектирования образовательных программ (1,63) соответствуют высокому уровню педагогических условий организации образовательного процесса, а значения двух других уровней, отвечающих за тактику и практику учебного процесса (1,15 и 1,12), находятся в сегменте среднего уровня.

Здесь среди выраженных преимуществ и особенностей образовательного процесса выделяется информатизация образования. ИКТ используется для доступа к учебным материалам, интернет-ресурсам, организации традиционной коммуникации в дистанционном формате и (или) автоматизации процесса обучения (например, тестирование). Имеются свидетельства об использовании системы активной и интерактивной учебной среды.

В процессе анализа контрольно-оценочного компонента было выявлено, что для обеспечения качества образования в РАНХиГС действует система внутренней и внешней оценки, включающей независимую или профессионально-общественную аккредитацию образовательных

программ. В целях поддержки объективности и прозрачности оценивания результатов деятельности студентов, а также повышения их мотивации к обучению аттестация определена как оценивание показателей уровня освоения компетенций с возможностью применения балльно-рейтинговой системы. Эти аспекты в основном находят свое отражение в управлении образовательными программами.

В рабочих программах дисциплин выявлено противоречие, заключающееся в дихотомии применения методов оценивания. Во всех документах описывается балльно-рейтинговая система, при этом в большей части программ также присутствует упоминание об использовании фиксированных шкал, где оценка определяется на основе правильного ответа или применения конкретных методов. Однако также выявлены рабочие программы, содержащие разработку детализированных критериев, которые учитывают, как содержание работы, так и процесс ее выполнения. Задания для аттестации в большей части исследуемых документов направлены на оценивание по результатам проверки знаний и решения типовых задач, разбора практико-ориентированных заданий и (или) содержит элементы анализа кейсов, профессиональных проблем.

В ходе учебных занятий при доминирующей системе применения балльно-рейтинговой системы оценивания результатов, преподаватели используют широкую палитру реагирования в процессе представления обратной связи студентам: от обобщенной, формализованной оценки («хорошо», «сегодня не очень хорошо» и т. п.) к оценке с выраженной детализацией, с указанием того, что особенно было ценно и качественно.

Сводные результаты анализа показателей по концептуальным компонентам образовательного процесса подготовки госслужащих в формате средних значений в рамках уровней управления представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Результаты анализа показателей по концептуальным компонентам образовательного процесса РАНХиГС в формате средних значений  
 Results of the analysis of indicators on conceptual components of the educational process of RANEPА in the format of average values

Компоненты анализа	Уровень стратегической и организационно-управленческой деятельности (образовательная политика), при max=2,00	Уровень проектирования образовательных программ, при max=2,00	Уровень проектирования модулей (дисциплин), при max=2,00	Уровень педагогического управления и деятельности, при max=2,00
Целеполагание	2,00	1,75	1,58	1,10
Содержательный компонент	2,00	1,09	1,04	0,99
Методический компонент	1,40	1,35	1,11	1,05
Организационно-управленческий компонент	1,50	1,63	1,15	1,12



Рис. 3. Визуализация состояния концептуальных компонентов анализа на разных уровнях управления образовательным процессом подготовки госслужащих в РАНХиГС

Fig. 3. Visualization of the state of the conceptual components of the analysis at different levels of management of the educational process of civil servants training at the RANEPA

Контрольно-оценочный компонент	2,00	1,75	0,96	1,06
--------------------------------	------	------	------	------

Специфические особенности организации образовательного процесса, включая описанные ранее несоответствия, математически представленные в разрывах значений, выявленные в ходе апробации методики анализа педагогических условий подготовки госслужащих в РАНХиГС, наиболее рельефно представлены на лепестковой диаграмме (рис. 3).

### Заключение

Представленный анализ свидетельствует о том, что образовательный процесс подготовки госслужащих в РАНХиГС – это сложно организованный феномен, структурно объединяющий четыре уровня проектирования (уровень стратегической и организационно-управленческой деятельности, уровень проектирования образовательных программ, уровень проектирования модулей (дисциплин) и практик, уровень педагогического управления) и требующий комплексного подхода к его изучению на основе обеспечения целостности, концептуальной основательности и смысловой наполненности каждого компонента структуры

образовательного процесса на пути достижения закрепленных в образовательных стандартах результатов.

Разработанная методика анализа позволяет обеспечить комплексную оценку педагогических условий подготовки госслужащих по каждому концептуальному компоненту на каждом из уровней управления образовательным процессом. По результатам ее апробации можно сделать вывод о возможности данного инструмента выявлять разрывы между разными уровнями управления образовательным процессом в создании педагогических условий подготовки госслужащих. Применение разработанной системы показателей позволяет по итогам анализа говорить о целостности и полноте организации образовательного процесса, в том числе непосредственно о соответствии организационно-управленческих документов, отражающих стратегические условия образовательного процесса, и тактики их реализации на практике.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о значимости разработанного аналитического инструмента, позволяющего проектировать, организовывать и осуществлять контроль за реализацией образовательного процесса подготовки госслужащих, удерживая единство целей, содержания, организации обучения и способов оценивания результатов, что призвано обеспечить комплексный подход к изучению сложно организованного педагогического явления как в его целостности, так и с точки зрения различных аспектов.

Среди перспектив развития данной проблематики выделяется необходимость анализа педагогических условий, оказывающих действенное влияние на динамику преодоления установленных разрывов между уровнями стратегического проектирования и тактической реализации образовательного процесса подготовки госслужащих.

### Список литературы

1. Блинов В. И., Сергеев И. С., Осадчева С. А. Преемственность в образовании: современные подходы // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 1. С. 6–21. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.001>
2. Горб В. Г. Профессиональные и образовательные цели подготовки государственных служащих // Государственная служба. 2021. Т. 23. № 2. С. 55–62. <https://doi.org/10.22394/2070-8378-2021-23-2-55-62>
3. Гурьева Л. А. Профессиональная подготовка государственных служащих: Организационно-правовые аспекты: дисс. ... канд. юрид. наук. Сыктывкар, 1999. 195 с.
4. Игошин Н. А., Марченко Г. В., Смородина В. А. Анализ воспитательных установок в процессе подготовки государственных служащих // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 11 (1). С. 46–49. <https://doi.org/10.23672/c9964-5782-1412-s>
5. Ильина Л. Н. Педагогические условия совершенствования качества подготовки государственных гражданских и муниципальных служащих в системе высшего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2007. 218 с.
6. Карелина И. Г. Образование как процесс: способы его организации в вузе // Вестник ВГУ, 2003. № 2. С. 49–55.

7. Мартынова С. Э., Лаврова Т. Б., Еварович С. А., Колесников А. М. Мировые тренды организации и методологии профессионального развития государственных служащих. // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2024. № 4. С. 67–85. <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2024-1-4-67-85>
8. Осипова Н. В. Система непрерывного профессионального образования государственных служащих в регионе: социологический аспект: дисс. ... канд. социол. наук. Пенза, 2004. 184 с.
9. Петров А. П. Аксиологическая проблема подготовки госслужащих Российской Федерации // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: мат-лы IX Межд. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 17–18 апр. 2023 г.: в 2-х т. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2023. Т. 1. С. 212–217.
10. Россия и мир: 2022. Экономика и внешняя политика. Ежегодный прогноз / Рук. проекта – А. А. Дынкин, В. Г. Барановский. М.: ИМЭМО РАН, 2021. 130 с. <https://doi.org/10.20542/978-5-9535-0600-7>
11. Рулиене Л. Н. Условия развития структуры образовательного процесса университета // Вестник БГУ. 2013. № 1. С. 203–208.
12. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002.

## References

- Blinov, V. I., Sergeev, I. S., & Osadcheva, S. A. (2025). Continuity in education: modern approaches. *Vocational Education and Labour Market*, 13 (1), 6–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.001>
- Gorb, V. G. (2021). Professional and educational goals of training civil servants. *Public Administration*, 23, 2, 55–62. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/2070-8378-2021-23-2-55-62>
- Guryeva, L. A. (1999). *Professional training of civil servants: Organizational and legal aspects*. (Unpublished PhD thesis). Syktyvkar. (In Russ.)
- Dynkin, A. A., & Baranovsky, V. G. (Project leads). (2021). *Russia and the World: 2022. Annual forecast: Economy and foreign policy*. IMEMO. (In Russ.) <https://doi.org/10.20542/978-5-9535-0600-7>
- Igoshin, N. A., Marchenko, G. V., & Smorodina, V. A. (2022). Analysis of educational attitudes in the process of training of civil servants. *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, 11 (1), 46–49. (In Russ.) <https://doi.org/10.23672/c9964-5782-1412-s>
- Ilyina, L. N. (2007). *Pedagogical conditions for improving the quality of training of state civil and municipal employees in the system of higher professional education*. (Unpublished PhD thesis). Cheboksary. (In Russ.)
- Karelina, I. G. (2003). Education as a process: ways of its organization at the university. *Proceedings of Voronezh State University*, 2, 49–55.
- Martynova, S. E., Lavrova, T. B., Evarovich, S. A., & Kolesnikov, A. M. (2024). Global trends in the organization and methodology of professional development of civil servants. *State and Municipal Management. Scholar Notes*, 4, 67–85. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2024-1-4-67-85>
- Osipova, N. V. (2004). *The system of continuous professional education of civil servants in the region: a sociological aspect*. (Unpublished PhD thesis). Penza. (In Russ.)

- Petrov, A. P. (2023). Axiological problem of training civil servants of the Russian Federation. In *Proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference "Strategies for the Development of Social Communities, Institutions and Territories"*, Yekaterinburg 17–18 April, 2023 (vol. 1, pp. 212–217). (In Russ.)
- Ruliene, L. N. (2013). Conditions for the development of the structure of the educational process of the university. *BSU Bulletin*, 1, 203–208. (In Russ.)
- Slastenin, V. A., Isaev, I. F., & Shiyonov, E. N. (2002) *Pedagogy*. Academia. (In Russ.)

### Информация об авторах

**Попова Ирина Николаевна**, канд. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6523-4498>, popova-in@ranepa.ru

**Аполлонова Татьяна Юрьевна**, стажер-исследователь Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5999-9613>, apollonova-ty@ranepa.ru

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Irina N. Popova**, Cand. Sci. (Pedagogy), Docent, Leading Staff Scientist of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute "Graduate School of Public Management" of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6523-4498>, popova-in@ranepa.ru

**Tatyana Y. Apollonova**, Research Intern of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute "Graduate School of Public Management" of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5999-9613>, apollonova-ty@ranepa.ru

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

All authors have read and approved the final manuscript.



## Критерии отбора выпускников организаций СПО для продолжения образования по программам подготовки госслужащих

А. А. Факторович<sup>1</sup> ✉, А. Я. Данилюк<sup>2</sup>, Л. Н. Куртеева<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup>Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

✉ afactorovich@nark.ru

### Аннотация

**Введение.** В статье представлены критерии отбора выпускников профессиональных образовательных организаций для приоритетного продолжения обучения в вузах, реализующих профильные программы подготовки государственных служащих. Расширение воронки потенциальной целевой аудитории для госслужбы за счет включения в нее студентов колледжей соответствует возрастающему спросу на квалификации «полного цикла», сочетающие характерные для программ высшего образования фундаментальную теоретическую подготовку и общие компетенции для карьерного развития с глубокой практической подготовкой, отличающей лучшие программы СПО. Авторами использована методология «обратного дизайна»: перечень критериев является производным от эталонного компетентностного портрета государственного служащего как человека служения.

**Цель.** Обоснование критериальной рамки для отбора выпускников профессиональных образовательных организаций, способных к получению квалификации, необходимой для государственной службы.

**Методы.** Использованы методы анализа содержания нормативных документов, систематизации актуальной правовой информации, научных и научно-методических источников, моделирования системы требований, экспертной оценки и парных сравнений.

**Результаты.** Составлен и обоснован перечень критериев, предоставляющих возможность не только отбора выпускников колледжей и построения их бесшовной образовательной траектории, но и раннего обнаружения потенциальных для продолжения обучения в вузе кандидатов и последовательного формирования у них компетенций, актуальных для государственных служащих.

**Научная новизна.** Обоснован критериальный подход к отбору выпускников колледжей – потенциальных абитуриентов вузов, разработана система критериев, сопровождаемая дескрипторами и рекомендациями по их оценке, обеспечивающая своевременное выявление и опережающую подготовку молодых людей, предрасположенных и мотивированных к государственной службе.

**Практическая значимость.** Результаты исследования могут быть использованы образовательными организациями для организации работы по выявлению и отбору потенциальных абитуриентов профильных для госслужбы направлений подготовки.

**Ключевые слова:** подготовка государственных служащих, компетенции государственного служащего, среднее профессиональное образование, СПО, отбор потенциальных абитуриентов, выпускник колледжа, бесшовное образование, оценка компетенций, кадровый резерв, социальный лифт

**Финансирование.** Исследование выполнено в соответствии с государственным заданием РАНХиГС на 2025 год в рамках научно-исследовательской работы «Разработка модели реализации преемственных программ среднего общего, среднего профессионального и высшего образования в сфере подготовки госслужащих».

**Для цитирования:** Факторович А. А., Данилюк А. Я., Куртеева Л. Н. Критерии отбора выпускников организаций СПО для продолжения образования по программам подготовки госслужащих. 2025. Т. 13. № 1. С. 72–87. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.003>

Статья поступила в редакцию 28 апреля 2025 г., поступила после рецензирования 7 мая 2025 г. принята к публикации 12 мая 2025 г..

Original article

## Selection criteria for graduates of vocational education programs to continue their education in civil service training programs

Alla A. Faktorovich<sup>1</sup> ✉, Aleksandr Ya. Daniliuk<sup>2</sup>, Larisa N. Kurteeva<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup>Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

✉ afaktorovich@nark.ru

### Abstract

**Introduction.** The article presents the criteria for selecting graduates of vocational educational organisations for priority continuation of studies at universities that implement specialised training programmes for government employees. The expansion of the pool of potential candidates for the civil service by including college students corresponds to the increasing demand for comprehensive qualifications that combine fundamental theoretical training and general competences for career development with deep practical training that distinguishes the best vocational education programmes. The authors used the methodology of ‘reverse design’: the list of criteria is derived from the reference competence profile of a civil servant.

**Aim.** The aim of the study was to substantiate the criteria framework for the selection of graduates of vocational educational programmes capable of obtaining qualifications necessary for public service.

**Methods.** The methods of analysis of the content of regulatory documents, systematisation of relevant legal information, scientific and methodological sources, modelling of the system of requirements, expert assessment and pairwise comparisons are used.

**Results.** The study has compiled and substantiated a list of criteria that is useful not only for selecting college graduates and building their ‘seamless’ educational trajectory, but also for identifying potential candidates for continuing their studies at university and for consistently developing their competences relevant to government employees.

**Scientific novelty.** A criteria-based approach to the selection of college graduates — potential university applicants — has been substantiated; a criteria system has been developed, accompanied by descriptors and recommendations for their assessment, ensuring timely identification and advanced training of young people predisposed and motivated to pursue public service.

**Practical significance.** The results of the study can be used by educational organisations to organise work on identifying and selecting potential applicants for civil service-related areas of training.

**Keywords:** training of civil servants, selection criteria for applicants, competencies of a civil servant, seamless education, secondary vocational education, college graduate, assessment of competencies, talent pool, social lift

**Funding.** The study was carried out in accordance with the state task of the RANEPA for 2025 within the framework of research work «Development of a model for the implementation of successive programs of secondary general, secondary vocational and higher education in the field of training civil servants».

**For citation:** Faktorovich, A. A., Daniliuk, A.Ya., & Kurteeva, L. N. (2025). Selection criteria for graduates of vocational education programs to continue their education in civil service training programs. *Vocational Education and Labour Market*, 13 (1), 72–87. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.003>

Received April 28, 2025.; revised May 7, 2025; accepted May 12, 2025.

## Введение

Определяющим фактором реализации стратегических целей Российской Федерации является эффективно работающая система государственного управления. Государственные решения производны от квалификации и уровня результативности профессиональной деятельности государственных служащих. Эти хрестоматийно очевидные тезисы в современных условиях, связанных с геополитическим напряжением, задачей достижения технологического суверенитета, обеспечения национальной безопасности, приобретают особое звучание.

Вопросы профессионализма и в целом развития человеческого потенциала Российской Федерации, в том числе на государственной службе, широко представлены в отечественном дискурсе. Поисковый запрос «кадровый потенциал государственной службы» на портале eLIBRARY.ru показывает, что стабильный рост интереса к теме начался с середины 2010-х годов. Среди приоритетных направлений исследований особое место занимают вопросы привлечения, профессиональной социализации и адаптации молодых государственных служащих (Абрамов и др., 2023; Зайцева, Нежина, 2019; Муравьева, Хамалинский, 2019; Проскура, Торгунакова, 2021; Родюкова, 2022; Симонова, Терских, 2019).

С омоложением кадрового состава связываются надежды на внедрение инновационных управленческих практик, свежий взгляд на профессиональную деятельность, мотивацию к изменениям. Органы государственной власти применяют различные методы привлечения молодых специалистов на госслужбу, среди которых: классический и event-рекрутинг, тематические конференции, конкурсы, стажировки, практики и др.

(Зайцева, Нежина, 2019). Однако, как правило, внимание сфокусировано на работе со школьниками и студентами вузов, контингент обучающихся в колледжах и техникумах, за редким исключением, остается вне поле зрения, несмотря на то что, во-первых, для ряда должностей достаточно среднего профессионального образования, а во-вторых, СПО может стать одной из ступеней в многоуровневой системе подготовки кадров для государственной службы.

Расширение воронки потенциальной целевой аудитории для госслужбы за счет включения в нее студентов колледжей соответствует возрастающему спросу на квалификации «полного цикла», сочетающие характерные для программ высшего образования фундаментальную теоретическую подготовку и общие компетенции для карьерного развития с глубокой практической подготовкой, отличающей лучшие программы СПО.

Отраслевая специфика СПО обеспечивает «баланс профильности» в компетентностном портфеле будущего государственного служащего. По целому ряду видов служебной деятельности необходима двойная квалификация – собственно управленческая и специализированная (в сфере инженерии, здравоохранения, природопользования и др.). Как правило, обеспечивается такой запрос за счет двух сценариев: 1) базовое высшее образование по специальности «Государственное и муниципальное управление» + дополнительное профессиональное образование отраслевой направленности; 2) базовое отраслевое высшее образование + дополнительное профессиональное образование по программе «Государственное и муниципальное управление». Эти варианты характерны для традиционного маршрута - из школы в вуз. Преимуществом по линии «СПО – вуз» позволит получать двойную квалификацию государственного служащего в максимально сокращенные сроки и опираться на первичную отраслевую профессиональную идентификацию выпускника при определении направления дальнейшей работы на государственной службе.

Возможность продолжения обучения в вузе открывается для любого обучающегося по программам СПО. Он может выбрать направление подготовки, родственное профессии или специальности, по которой обучался (в этом случае сдача ЕГЭ не предполагается), или изменить профиль, сдать ЕГЭ и учиться по образовательной программе, содержательно не связанной с программой СПО. Но возможен и иной, по сравнению со сложившейся практикой, сценарий для наиболее мотивированных, ориентированных на государственную службу студентов: льготные условия поступления (возможно, без вступительных испытаний или по особому конкурсу), повышенная стипендия, индивидуальный учебный план в вузе, получение дополнительных квалификаций, стажировки в органах власти. Однако студенты, для которых будет предусмотрен подобный сценарий, должны соответствовать критериям отбора, определение и обоснование которых будет приведено ниже.

## Методы

Определение критериев отбора перспективных для госслужбы студентов потребовало отбора источников информации на основе принципа

содержательной полноты данных: нормативно-правовой информации, методической литературы, материалов различных исследований по вопросам подготовки управленческих кадров.

Для составления представленного в статье набора критериев были использованы методы моделирования, экспертной оценки и парных сравнений.

## Результаты и обсуждение

Понятие критерия, в силу широкой применимости, имеет различные дефиниции, но наиболее распространенным можно считать следующие:

- критерий – мера оценки, определения, сопоставления явления или процесса, признак, являющийся основой для классификации<sup>1</sup>;
- критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки<sup>2</sup>.

Оба определения подчеркивают, что критерий является инструментом анализа явлений и процессов, позволяет их оценивать и классифицировать на основании совокупности характеристик. В самом общем виде его можно рассматривать как некий стандарт или правило, которое позволяет вынести аргументированное суждение. Применительно к процедурам отбора кандидатов на замещение должностей, в том числе должностей госслужащих, это означает, что выделяемый критерий должен обеспечивать возможность измерения для обоснованного вынесения суждений об эффективности личности или предсказания характера поведения человека, результатов его деятельности.

К критериям предъявляются определенные требования:

- *валидность*: релевантность целям оценки;
- *надежность*: постоянство результатов независимо от того, кто, когда и в каких условиях применяет критерий;
- *полнота*: набор критериев должен отражать все существенные характеристики, значимые для отбора претендентов;
- *неизбыточность*: число критериев должно быть минимально необходимым для решения задачи, критерии не должны дублировать друг друга по своему содержанию;
- *прозрачность*: содержание и смысл критериев должны однозначно пониматься всеми участниками процесса принятия решения.

Определение перечня критериев отбора выпускников профессиональных образовательных организаций для продолжения обучения по программам подготовки госслужащих целесообразно проводить, применяя принцип «обратного» дизайна: от создания эталонного портрета госслужащего к установлению правил отбора студентов. Заданная планка требований («золотой стандарт») позволит составить описание «входного» уровня, предполагающего способность и готовность к обучению в вузе и последующей карьере в органах публичной власти.

Иными словами, сначала мы определяем, какими хотим видеть современных государственных служащих, какой круг функций и при помощи каких компетенций они должны выполнять. При наличии ответа на этот

<sup>1</sup> Социологический энциклопедический словарь. Москва: ИНФРА М-НОРМА, 1998.

<sup>2</sup> Большая советская энциклопедия. Т. 13. Москва: Советская энциклопедия, 1973.

вопрос формирования контингента перспективных студентов становится обоснованным, а не случайным. Исходя из понимания конечного результата и с учетом идеи развития, формулируются задачи по минимально достаточному уровню подготовки и мотивации обучающихся в точке перехода от СПО к высшему образованию.

Требования к профессионализму кандидатов на позицию госслужащего, предполагающие сочетание базовых, функциональных и специальных компетенций, установлены Федеральным законом «О государственной гражданской службе Российской Федерации» (от 27.07.2004 № 79-ФЗ). Независимо от должностной позиции госслужащего обязательным условием является сформированность общих компетенций, или «мягких» навыков: стратегического мышления, способности к командному взаимодействию, к работе в условиях мультизадачности, персональной эффективности, ориентации на результат, гибкости и готовности к изменениям<sup>1</sup>.

Понимание государственного служащего как человека служения обуславливает описание также и комплекса необходимых личностных качеств, ценностных ориентиров - предикторов успешной деятельности в органах публичной власти: уважение прав и свобод человека, патриотизм, корректность и внимательность в обращении с гражданами, беспристрастность, уважение к обычаям и традициям народов России и других государств, вежливость, доброжелательность, аккуратность, честность, добросовестность, справедливость.

Очевидно, что при отборе выпускников СПО, ориентированных на продолжение обучения по программам подготовки государственных служащих, приоритетной должна стать оценка мотивации и общих компетенций. Иными словами – предрасположенности к работе в органах публичной власти и интереса к ней.

Общие компетенции для обучающихся по образовательным программам СПО установлены федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). Однако компетенции, приведенные в ФГОС, не раскрываются через набор дескрипторов (умений, знаний), обеспечивающих прозрачную и понятную логику их оценки и развития. Восполнить этот дефицит можно, обратившись к моделям компетенций, представленным в научном и экспертном дискурсе.

В качестве необходимого методического источника использованы перечни компетенций, предложенные специалистами РАНХиГС (Модель компетенций..., 2020; Синягин, 2019), АНО «Россия – страна возможностей» (Комиссаров и др., 2020), а также Рамка общих компетенций, сформированная Национальным агентством развития квалификаций (Данилюк и др., 2021). Выбор такой методической базы обусловлен тем, что все перечисленные выше модели носят агрегированный, универсализированный характер, выстроены в результате анализа и систематизации большого массива данных, интеграции сложившихся в научном дискурсе и практических кейсах подходов, содержат раскрывающие содержание каждой компетенции индикаторы. Кроме того, документы

<sup>1</sup> Методический инструментарий по установлению квалификационных требований для замещения должностей государственной гражданской службы. Версия 4.0 (утв. Министерством труда и социальной защиты РФ). <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406644615>

были апробированы, сопровождаются рекомендациями по применению, в том числе по отбору (разработке) инструментария для оценки и развития компетенций.

На основании анализа и сопоставления требований ФГОС СПО и отобранных нами моделей была составлена матрица соответствия, приведенная в табл. 1.

Отдельно остановимся на одной из компетенций ФГОС СПО: проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в том числе с учетом гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений, применять стандарты антикоррупционного поведения (ОК. 6). Это требование имеет принципиальное значение для отбора студентов – потенциальных кандидатов на позиции госслужащих. Очевидно, что кадровым службам госорганов целесообразно рассматривать в качестве претендентов на вакансии ту категорию молодых специалистов, для которой ключевой ценностью является возможность приносить пользу своей стране и обществу и стремление к профессиональному развитию. Таких кандидатов можно привлекать и мотивировать смыслом и амбициозными задачами, даже если уровень заработной платы на вакантной должности ниже среднерыночного. При этом, поскольку сформированность гражданско-патриотической позиции представляет собой скорее ценностную ориентацию, чем компетенцию, для ее оценки могут быть использованы косвенные свидетельства (прокси-переменные).

На состав критериев, помимо анализа и систематизации формальных и неформальных требований к государственным служащим, также повлияли несколько значимых тезисов.

1. *Направленность обучения, профессия (специальность) обучающихся не является дифференцирующим признаком при отборе кандидатов для продолжения обучения по программам подготовки госслужащих, но влияет на сценарий (траекторию) обучения.* В случае совпадения профиля программ СПО и высшего образования могут быть разработаны предметные, бесшовные учебные планы, позволяющие высвободить значительный резерв времени, которое можно использовать для более активного вовлечения студентов в проектную работу, для организации стажировок.<sup>1</sup> Непрофильность профессии или специальности не должна становиться барьером (стоп-критерием), если выпускник демонстрирует готовность и способность к продолжению обучения по программам подготовки госслужащих. Кроме того, квалификация, полученная по окончании колледжа или техникума, может быть востребованным дополнением к квалификации, присваиваемой по завершении обучения в вузе<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Анализ статей «Справочника квалификационных требований к специальностям, направлениям подготовки (к укрупненным группам специальностей и направлений подготовки), к профессиональному уровню, которые необходимы для замещения должностей государственной гражданской службы с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности государственных гражданских служащих» показывает, что по областям и видам служебной деятельности установлен широкий, достаточно вариативный перечень направлений подготовки (специальностей), однако самыми частотными (востребованными) являются укрупненные группы направлений подготовки (далее – УГН) «Экономика и управление», «Юриспруденция».

<sup>2</sup> Выше уже говорилось о том, что по целому ряду видов служебной деятельности необходима двойная квалификация – собственно управленческая и специализированная.

Таблица 1 / Table 1

Интегрированные дескрипторы для общих компетенций выпускников образовательных программ СПО

Integrated descriptors for the soft skills of vocational education programs graduates

Общие компетенции ФГОС	Сопоставимые компетенции других моделей	Дескрипторы <sup>1</sup>	
		Умения	Знания
ОК 01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам	Решение проблем и принятие решений Планирование и организация Управленческая компетентность Ориентация на результат Настойчивость, целеустремленность	Анализировать ситуацию и ее изменения, идентифицировать проблемы и причины их возникновения Моделировать разные варианты развития ситуации Принимать взвешенные решения, в том числе непопулярные, на основе собранных данных Решать различные типы практических задач с элементами проектирования и принимать решения с учетом зоны своей компетенции: - декомпозировать (конкретизировать) задачу; - выбирать или моделировать способы решения с учетом условий, возможного развития ситуации и последствий принимаемых решений; - принимать решения в условиях неполноты информации, при наличии альтернативных сценариев; - анализировать риски и потенциальные ограничения; - определять приоритеты при планировании решения задачи; - корректировать план с учетом промежуточных результатов, изменения условий деятельности Брать на себя ответственность за принятое решение	Общие правила и логика анализа Понятие об иерархии целей (задач), требования к их определению при декомпозиции; Соотношение цель (задача) – способы решения и необходимые ресурсы – результаты Понятие о полноте и неполноте информации; Возможность различных способов решения Требования к плану, определению способов решения задач Понятие об обратной связи и коррекции деятельности
ОК 02. Использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации и информационные технологии для выполнения задач профессиональной деятельности	Работа с информацией: - поиск и анализ информации, в том числе с использованием ИКТ, оценка информации; - преобразование и создание информации; - обмен информацией (деловая коммуникация) Анализ информации и выработка решений Критичность	Самостоятельно искать информацию в различных источниках, в том числе в локальных базах данных или в сети Интернет Выбирать релевантную информацию Отличать факты от мнений Устанавливать взаимосвязи между разрозненными данными и информацией, полученной из разных источников, выявлять закономерности и неочевидные взаимосвязи Анализировать информацию, представленную в различных формах (текстовой, числовой, графической, звуковой и видеoinформации) Соблюдать общие меры безопасности при работе в локальных сетях и в сети Интернет. Преобразовывать данные, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий, например: перевод аналоговой информации в цифровую, текстовой – в графическую и наоборот и т. п. Структурировать информацию для размещения, сохранения и быстрого доступа Создавать на основе аналогов тексты деловой переписки, официальные письма, планы, алгоритмы, технологические карты, материалы для презентации решений и результатов работ, в том числе в цифровой среде	Признаки достоверности информации Приемы структурирования информации Формы представления информации Современные информационные системы и цифровые устройства, порядок их применения Общие меры безопасности при работе в локальных сетях и в сети Интернет Лексические и грамматические особенности делового стиля речи
ОК 09. Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках	Обмен информацией (деловая коммуникация) Коммуникация и влияние Коммуникативная грамотность Коммуникативность	Вести деловую коммуникацию, в том числе с использованием интернет-сервисов Выбирать оптимальную стратегию и тактику общения с учетом особенностей ситуации и участников коммуникации Устно и письменно передавать информацию с учетом контекста общения Четко аргументировать свою позицию. Соблюдать нормы литературного языка Понимать участников общения, уточнять информацию, конкретизировать, задавать вопросы Применять техники активного слушания Корректно отстаивать свои интересы, права и линию поведения в ситуации внешнего давления Распознавать эмоции и мотивы собеседника Создавать сеть профессионально полезных контактов Соблюдать сетевой этикет при коммуникации через Интернет	Нормы литературного языка Правила оформления документов Правила сетевого этикета

<sup>1</sup> При подборе дескрипторов учитывалось, что в соответствии уровнями квалификации, признанными в Российской Федерации, образовательные программы СПО соответствуют пятому уровню квалификации (Приказ Минтруда России №148н от 12.04.2013 года)

Общие компетенции ФГОС	Сопоставимые компетенции других моделей	Дескрипторы <sup>1</sup>	
		Умения	Знания
ОК 04. Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде	Работа в команде и управление людьми Лидерство Партнерство Эмоциональный интеллект	<p>Понимать и разделять нормы и правила группы (команды), действовать в соответствии с ними</p> <p>Направлять свою деятельность на общую цель: инвестировать свои личностно-профессиональные ресурсы (идеи, время, способности, эмоции и др.) для достижения командного результата</p> <p>Принимать свою роль в процессе командной работы и следует ей</p> <p>Применять техники организации внутрикомандного взаимодействия, стимуляции активности пассивных участников, стимулирования креативности группы, мозгового штурма и др.</p> <p>Выстраивать деловые отношения с руководством и членами группы</p> <p>Управлять своими эмоциями и эмоциями других людей</p> <p>Руководить малой группой</p> <p>Распределять задачи, координировать командную работу</p> <p>Мотивировать, оказывать профессиональную и психологическую поддержку членам группы</p> <p>Пресекать конфликты на стадии зарождения или их эффективно разрешать</p>	<p>Методы мотивации и организации работы команды, техники управления конфликтами</p> <p>Техники организации внутрикомандного взаимодействия</p>
ОК 03. Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере, использовать знания по правовой и финансовой грамотности в различных жизненных ситуациях	Самоменеджмент: работа в условиях изменений, самоорганизация и самоконтроль; профессиональное развитие и карьера Самообразование Лидерство Стрессоустойчивость Готовность к изменениям и развитию Креативность	<p>Адекватно оценивать свою квалификацию и компетенции</p> <p>Планировать повышение квалификации и карьерный рост</p> <p>Использовать приемы самомотивации и саморегуляции, профилактики профессионального выгорания</p> <p>Самообучаться в процессе деятельности</p> <p>Решать задачи качественно и в срок, управлять рабочим временем</p> <p>Рационально организовывать труд, проявлять внимательность и аккуратность, точность и упорядоченность действий, выстраивать деятельность на принципах бережливого производства</p> <p>Работать в условиях появления новых технологий</p> <p>Оперативно перестраивать свою работу в соответствии с изменениями</p> <p>Сохранять продуктивность в сложных ситуациях</p> <p>Соблюдать требования охраны труда, грамотно и эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях</p> <p>Оценивать меру ответственности за свои действия (бездействие)</p> <p>Использовать средства физической культуры для укрепления здоровья</p>	<p>Возможные траектории профессионального развития и самообразования</p> <p>Требования охраны труда, принципы бережливого производства</p> <p>Порядок действий в чрезвычайных ситуациях</p> <p>Роль физической культуры в общекультурном, профессиональном и социальном развитии человека</p> <p>Основы здорового образа жизни</p> <p>Средства профилактики перенапряжения</p>
ОК 07. Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, применять знания об изменении климата, принципы бережливого производства, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях			
ОК 08. Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности			

2. Каждый из критериев должен быть конкретизирован через перечень показателей: под показателем понимается фактическая информация, которая применяется для количественной или качественной оценки; иными словами, показатель – сформированное на основе соглашения (условное) значение, используемое в качестве измерения по определенному критерию, обобщенная характеристика какого-либо объекта, процесса или его результата, понятия или их свойств. Показатели должны включать как прямые, так и латентные признаки с соответствующими инструментами оценки для каждой из категорий.

3. *Состав критериев и показателей подбирается с учетом преимущественного использования принципа очевидной валидности:* опоры на оценку поведенческих сценариев, которые можно наблюдать в режиме «здесь и сейчас», или документированных результатов деятельности. При этом показатели могут носить и количественный и качественный характер.

4. *Оценка сформированности установленных критериев может проводиться единожды и фиксировать финальный результат* (констатирующая модель), но может быть перманентной, обеспечивающей последовательное формирование необходимых компетенций у обучающихся, проявивших интерес к государственной службе и отдельные способности, однако не соответствовавших всему набору установленных требований (развивающая модель).

Последний тезис, предполагающий этапность в работе с контингентом потенциальных абитуриентов профильных для госслужбы направлений подготовки (специальностей), во-первых, ориентирован на становление и развитие личностных качеств, общих компетенций, необходимых для освоения и реализации социально-трудовой роли человека служения, во-вторых, выполняет функцию фильтра, который при достаточно широкой воронке в итоге позволит отобрать тех обучающихся, чьи личностные качества, ценностные установки, способности соответствуют требованиям государственной службы.

Перечень критериев, обоснование выбора и показатели по каждому из них, а также возможные процедуры оценивания (источники информации, необходимой для оценивания) приведены в табл. 2.

Выделенные критерии могут быть рядоположенными, иметь одинаковый вес и предполагать дихотомический подход к оценке (наличие или отсутствие), исключаящий вариант частичного проявления критерия или его уравновесность (низкая, средняя или высокая степень представленности). Для общих компетенций, мотивации и профессионально значимых личностных качеств необходимо, в свою очередь, установить, какой результат их проверки будет свидетельством выполнения заданных критериев. Поскольку инструментом оценки по этим критериям, как правило, является психометрия или специализированное психологическое тестирование, результат будет определяться в зависимости от методики применения соответствующего инструментария. Для критериев 2 и 3 при таком подходе положительное значение будет устанавливаться при наличии хотя бы одного выполненного проекта (при этом руководство проектом или просто участие в нем дифференцирующим признаком не будет) и при наличии членства хотя бы в одном органе или объединении (независимо от роли – исполнительской или лидерской).

В случае равновесности критериев максимально возможный результат будет составлять 7 баллов. При этом снижение этой планки будет означать, что какой-то из критериев не достигнут. Тогда закономерным становится вопрос, допустимо ли невыполнение одного из критериев. Если да, то значит, этот критерий несуществен и может быть вообще исключен из перечня. Таким образом, при дихотомической шкале предполагается стопроцентное выполнение всех критериев.

Таблица 2 / Table 2

Критерии отбора выпускников программ СПО для продолжения образования по программам подготовки госслужащих  
Selection criteria for graduates of vocational education programs to continue their education in civil service training programs

Наименование критерия	Показатели	Обоснование целесообразности использования	Источники информации / технологии оценивания
<b>Критерии, основанные на косвенных свидетельствах (прокси-переменных)</b>			
1. Образовательные достижения (результаты освоения образовательной программы)	Средний балл не ниже 4 по результатам освоения образовательной программы (средний балл приложения к диплому о среднем профессиональном образовании или средний балл результатов аттестаций за период обучения)	Характеризуют способность к организации познавательной деятельности, уровень знаний, общей и общепрофессиональной эрудиции, дисциплинированность, нацеленность на результат, ответственность, мотивацию к продолжению обучения	Ведомости промежуточных и государственной итоговой аттестаций за период обучения  Приложение к диплому о среднем профессиональном образовании
	Средний балл по дисциплинам общегуманитарного и социально-экономического цикла не ниже 4,5	Достижения по «профильным» дисциплинам характеризуют интерес, мотивацию, способности и готовность к продолжению обучения по программе «Государственное и муниципальное управление»	
	Средний балл по гуманитарным дисциплинам общеобразовательного цикла не ниже 4,5		
2. Достижения в проектной деятельности	Подтвержденное документально участие в социальных проектах (наличие грамот, благодарностей, сертификатов).	Опыт социального проектирования, проактивной общественной деятельности, выполнения управленческих функций важен как «профессиональная проба», протопрофессиональная деятельность	Портфолио достижений
3. Опыт общественной, в том числе управленческой, деятельности	Членство в студенческих объединениях, органах студенческого самоуправления		
<b>Критерии, предполагающие сочетание прямой и косвенной оценки</b>			
4. Сформированность общих компетенций	Не ниже 5 уровня в соответствии с Рамкой общих компетенций (Данилюк и др., 2021)	Общие компетенции являются ядром требований к кандидату на позицию государственного служащего	Оценка динамики развития с использованием специализированного тестового инструментария (срезы не менее 1 раза в год) Обобщенные результаты наблюдений в процессе освоения образовательной программы (анкетирование преподавателей, мастеров производственного обучения)
5. Мотивация	Наличие интереса к государственной гражданской службе, руководящей работе, выраженная мотивация достижений*	Предикторы, определяющие успешность деятельности	Психологическое тестирование
6. Профессионально значимые личностные качества	Стрессоустойчивость, активная жизненная позиция, готовность к самостоятельности и риску; задатки лидера, ответственность, честность, принципиальность, нравственная устойчивость	Обязательные составляющие профессионального портрета государственного служащего, обусловленные пониманием государственного служащего как человека служения, социального коммуникатора	Психологическое тестирование Лонгитюдное наблюдение с обобщением результатов в оценке педагогов (может быть организовано с использованием адаптированной методики оценки «360 градусов»)

Наименование критерия	Показатели	Обоснование целесообразности использования	Источники информации / технологии оценивания
<b>Критерий, связанный с прямой оценкой</b>			
7. Соответствие базовым требованиям к государственным служащим	Знание русского языка, права, обществоведения, особенностей государственной службы и государственного управления, информационных технологий**.	Критерий может работать как дополнительный, использоваться на последнем этапе отбора. Определенный уровень владения базовыми для госслужащего знаниями позволит адресно выстраивать работу над его повышением в ходе обучения по программе высшего образования	Адаптированный оценочный инструментарий, разработанный на основе тестовых заданий для государственных служащих

*\*Для критериев 5 и 6 значения показателей должны быть уточнены в соответствии с требованиями примененного психологического инструментария оценки.*

*\*\*Более точное значение устанавливается в соответствии со шкалой тестирования, например, критерий может считаться выполненным при результативности теста не менее 75 % правильных ответов. При этом рекомендуется использовать задания, одинаковые по сложности, чтобы оптимизировать систему расчетов.*

Более гибкой будет модель оценки критериев с установлением «веса» для каждого из них. Определение «весов» критериев требует тщательного анализа. Один из способов – использование метода парных сравнений, когда критерии сопоставляются по степени важности. Также можно использовать экспертные оценки или опросы, чтобы определить, какие критерии наиболее важны для заинтересованных сторон.

Кроме весовой дифференциации могут быть установлены разные значения по определенным критериям. Например, по критерию 2 диапазон может быть от 0 до 3 баллов: 0 – отсутствие опыта проектной деятельности; 1 – участие хотя бы в одном проекте; 2 – участие в нескольких проектах; 3 – опыт руководства проектом. Для критерия 3 возможен следующий набор значений: 0 – отсутствие членства в органах и объединениях; 1 – членство в органах или объединениях; 2 – лидерская позиция в органе или объединении.

Предложения по весовой категории и значениям критериев приведен в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

«Веса» и значения критериев  
 Weights and criteria values

Наименование критерия	Значение критерия	Вес критерия
1. Образовательные достижения (результаты освоения образовательной программы)	0–1	0,2
2. Достижения в проектной деятельности	0–1–2–3	0,1
3. Опыт общественной, в том числе управленческой деятельности	0–1–2	0,05
4. Сформированность общих компетенций	0–1	0,2
5. Мотивация	0–1	0,2
6. Профессионально значимые личностные качества	0–1	0,2
7. Соответствие базовым требованиям к государственным служащим	0–1	0,05

Перечень критериев предполагает, что отбор потенциальных абитуриентов программ подготовки государственных служащих проводится на основании представленных документов, а также по результатам отборочного тестирования. Дополнительно могут быть предусмотрены конкурсные процедуры, включающие, в частности, индивидуальное собеседование, анкетирование, тестирование, подготовку реферата и другие процедуры.

### Заключение

Обоснованная, методически выверенная рамка критериев – эффективный инструмент прозрачного, понятного отбора выпускников, перспективных для освоения программ подготовки госслужащих и ориентированных на карьеру в органах публичной власти. Это не способ сепарации или дискриминации, а механизм развития, базирующийся на объективной оценке предикторов успешной деятельности в сфере государственного управления.

Своевременный отбор предрасположенных к государственной службе студентов программ СПО позволяет решать ряд задач:

- выявление талантливой молодежи, обладающей необходимым потенциалом для успешного прохождения государственной службы;
- профессиональная ориентация перспективных молодых людей, обеспечение освоения студентами колледжей и техникумов компетенций, необходимых для успешной служебной деятельности;
- организация понятного по действиям социального лифта для способных профессионалов;
- обеспечение преемственности образовательных программ среднего профессионального и высшего образования в части требований к качеству подготовки выпускников, ориентированных на прохождение государственной службы;
- формирование кадрового резерва с целью последующего трудоустройства и обеспечения востребованности кадрового потенциала перспективных выпускников образовательных организаций, проявивших свои способности в рамках освоения программ СПО.

### Список литературы

1. Абрамов Р. А., Сурилов М. Н., Денисова А. И. Восприятие карьеры и мотивация молодых специалистов в сфере государственного и муниципального управления // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Экономика». 2023. № 3. С. 79–98. <https://doi.org/10.25688/2312-6647.2023.37.3.07>
2. Данилюк А. Я., Клиник О. Ф., Факторович А. А. Рамка общих компетенций: назначение и применение // Национальная система квалификаций России. 2021. № 2. С. 74–86
3. Зайцева Т. В., Нежина Т. Г. Привлечение молодежи на государственную и муниципальную службу: опыт регионов России // Вопросы государственного и муниципального управления. 2019. № 1. С. 160–189.
4. Комиссаров А. Г., Степашкина Е. А., Соболева О. Б., Гужеля Д. Ю., Селезнев П. С. Методология оценки надпрофессиональных компетенций

в российских образовательных организациях // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12 (6). С. 53–62. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-6-53-62>

5. Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления / Под ред. Шклярук М. С., Гаркуши Н. С. Москва: РАНХиГС, 2020. 84 с.

6. Муравьева А. О., Хамалинский И. В. Профессиональная социализация молодых государственных служащих как фактор развития кадрового потенциала государственной службы // E-Scio. 2019. № 8(35). С. 236–246.

7. Проскура М. А., Торгунакова А. В. Мотивация молодых специалистов к поступлению на государственную гражданскую службу // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. № 11(3). С. 115–121. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2021-11-3-115-121>

8. Рогожкин А. Отбор и подбор молодых специалистов на государственную гражданскую службу из опыта аппарата Совета Федерации // Кадровик. 2012. №3. С. 183–188.

9. Родюкова Т. Н. Привлечение и удержание молодых специалистов как способ решения кадровых проблем на государственной гражданской и муниципальной службе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 12. С. 91–96. <https://doi.org/10.23672/SAE.2022.48.60.001>

10. Симонова А. П., Терских М. В. Организация государственных PR-мероприятий для молодежи с целью улучшения имиджа Правительства Москвы как работодателя (на примере программы стажировки) // Социально-экономические явления и процессы. 2019. № 3(107). С. 54–60. [http://dx.doi.org/10.20310/1819-8813-2019-14-3\(107\)-54-60](http://dx.doi.org/10.20310/1819-8813-2019-14-3(107)-54-60)

11. Синягин Ю. В. Факторы, условия и биографические предикторы успешной управленческой карьеры в системе государственной гражданской службы // Государственная служба. 2019. № 4. С. 6–21.

## References

- Abramov, R. A., Surilov, M. N., & Denisova, A. I. (2023). Career perception and motivation of young professionals in the field of public and municipal administration. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series «Economics»*, 3, 79–98. (In Russ.) <https://doi.org/10.25688/2312-6647.2023.37.3.07>
- Danilyuk, A. Ya., Klink, O. F., & Faktorovich, A. A. (2021). The framework of soft skills: purpose and application. *National Qualifications System of Russia*, 2, 74–86. (In Russ.)
- Komissarov, A. G., Stepashkina E. A., Soboleva, O. B., Guzhelya, D. Yu., & Seleznev, P. S. (2022). Assessing method for meta-professional competencies in Russian educational institutions. *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, 12 (6), 53–62. (In Russ.) <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-6-53-62>
- Muravyeva, A. O., & Khamalinsky, I. V. (2019). Professional socialization of young civil servants as a factor in the development of civil service personnel potential. *E-Scio*, 8 (35), 236–246. (In Russ.)
- Proskura, M. A., & Torgunakova, A. V. (2021). The motivation of young professionals to enter the civil service. *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Fi*

- nancial University*, 11(3), 115–121. (In Russ.) <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2021-11-3-115-121>
- Rodyukova, T. N. (2022). Attraction and retention of young specialists as a way to solve personnel problems in the state civil and municipal service. *Humanities, Socio-Economic and Social Sciences*, 12, 91–96. (In Russ.) <https://doi.org/10.23672/SAE.2022.48.60.001>
- Rogozhkin, A. (2012) Selection of young specialists for the state civil service from the experience of the staff of the Federation Council. *Kadrovik*, 3, 183–188. (In Russ.)
- Shklyaruk, M. S., & Garkusha, N. S. (Eds.). (2020). *The competence model of the digital transformation team in the public administration system*. RANEPА. (In Russ.)
- Simonova, A. P., & Terskikh, M. V. (2019). Organization of public PR events for young people to improve the image of the government of Moscow as an employer (on the example of the internship program). *Social and Economic Phenomena and Processes*, 3(107), 54–60. (In Russ.) [http://dx.doi.org/10.20310/1819-8813-2019-14-3\(107\)-54-60](http://dx.doi.org/10.20310/1819-8813-2019-14-3(107)-54-60)
- Sinyagin, Yu.V. (2019). Factors, conditions and biographical predictors of a successful managerial career in the state civil service system. *Public Administration*, 4, 6–21. (In Russ.)
- Zaitseva, T. V., & Nezhdina, T. G. (2019). Involving young people in state and municipal service: The experience of Russian regions. *Public Administration Issues* 1, 160–189. (In Russ.)

### Информация об авторах

**Факторович Алла Аркадьевна**, д-р пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; заместитель генерального директора АНО «Национальное агентство развития квалификаций», ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3491-0339>, afactorovich@nark.ru

**Данилюк Александр Ярославович**, член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9228-8180>, pedagogikada@yandex.ru

**Куртеева Лариса Надировна**, канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1070-1030>, kurteeva-ln@ranepa.ru

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Alla A. Faktorovich**, Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Leading Researcher, The Scientific and Educational Center for Educational Development

of the Institute “Graduate School of Public Management” of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Deputy Director of National Agency for Qualifications Development, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3491-0339>, afaktorovich@nark.ru

**Aleksandr Ya. Daniliuk**, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9228-8180>, pedagogikada@yandex.ru

**Larisa N. Kurteeva**, Cand. Sci. (Pedagogy), Leading Researcher, The Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute “Graduate School of Public Management” of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1070-1030>, kurteeva-ln@ranepa.ru

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



## Готовы ли педагоги осваивать и применять технологии искусственного интеллекта?

**А. А. Коновалов,**

Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
Екатеринбург, Российская Федерация,  
anton-andreevi4@mail.ru

### **Аннотация**

**Введение.** Стремительное развитие технологий генеративного искусственного интеллекта (ГИИ), предлагающих инновационные цифровые решения практически для всех сфер жизнедеятельности человека, трансформирует и образовательную среду. Массовое внедрение ГИИ в педагогическую практику сталкивается с рядом вызовов: недостаточная готовность педагогов к работе с названными сервисами, риски дегуманизации образовательного процесса, отсутствие четких этических ориентиров.

**Цель.** Изучить возможности интеграции сервисов на основе генеративного искусственного интеллекта в педагогическую деятельность и потребности педагогов в освоении ключевых направлений их применения, а также определить методологические подходы к проектированию содержания образовательных мероприятий для развития цифровых навыков педагогов.

**Методы.** Анализ научных источников, индексируемых международными и российскими базами данных; опрос (n=102); сравнительный и качественный анализ; педагогическое проектирование.

**Результаты.** С учетом результатов опроса педагогов представлены основные направления педагогической деятельности, для которых использование технологии ГИИ актуально и перспективно: подготовка учебно-методических материалов, персонализация обучения, проверка и оценка ученических работ, внеучебная деятельность.

**Научная новизна** – в обосновании применения методологических подходов к проектированию содержания образовательных мероприятий с использованием ГИИ, направленных на профессиональное развитие педагогов: аксиологический, прагматический и деятельностный.

**Практическая значимость.** На основе синергии методологических подходов представлено содержание курса повышения квалификации педагогов, нацеленного на освоение технологий генеративного искусственного интеллекта.

**Ключевые слова:** генеративный искусственный интеллект, педагогическая деятельность, цифровые навыки педагога, повышение квалификации педагогов, аксиологический подход, прагматический подход, деятельностный подход

**Для цитирования:** Коновалов А. А. Готовы ли педагоги осваивать и применять технологии искусственного интеллекта? // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 2. С. 88–101. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.006>

Статья поступила в редакцию 22 апреля 2025 г., поступила после рецензирования 7 мая 2025 г., принята к публикации 11 мая 2025 г.

Original article

## Are teachers ready to master and apply artificial intelligence technologies?

**Anton A. Konovalov**

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,  
Yekaterinburg, Russian Federation  
anton-andreevi4@mail.ru

### **Abstract**

**Introduction.** The rapid development of generative artificial intelligence (AI) technologies, which offer innovative digital solutions for virtually all spheres of human activity, is transforming the educational environment. The widespread integration of these technologies into pedagogical practice faces several challenges: insufficient readiness of educators to work with such services, risks of dehumanising the educational process, and the lack of clear ethical guidelines.

**The aim** of the study is to explore the possibilities of integrating generative AI-based services into pedagogical practice and the needs of educators in mastering key areas of their application, as well as to identify methodological approaches to designing the content of educational programmes aimed at developing teachers' digital skills.

**Methods:** Analysis of scientific sources indexed in international and Russian databases; a survey of educators (n=102); comparative and qualitative analysis; pedagogical design.

**Results.** Based on the results of the teacher survey, the main areas of pedagogical activity for which the use of generative AI technologies is relevant and promising are identified as the following: preparation of teaching and instructional materials, personalisation of learning, assessment and evaluation of student work, and extracurricular activities.

**Scientific novelty.** The article substantiates the use of methodological approaches to designing the content of educational programmes using generative AI, aimed at the professional development of educators — namely, the axiological, pragmatic, and activity-based approaches.

**Practical significance.** Based on the synergy of methodological approaches, the content of a professional development course for educators is presented, aimed at mastering generative artificial intelligence technologies.

**Keywords:** generative artificial intelligence, pedagogical activity, teachers' digital skills, professional development of educators, axiological approach, pragmatic approach, activity-based approach

**For citation:** Konovalov, A. A. (2025). Are teachers ready to master and apply artificial intelligence technologies? *Vocational Education and Labour Market*, 13(2), 88–101. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.006>

Received April 22, 2025.; revised May 7, 2025; accepted May 11, 2025.

## Введение

Сегодня как никогда становится актуальным вопрос об уникальности и востребованности целого комплекса профессий на рынке труда. С огромной скоростью развивающиеся технологии, в том числе и прежде всего на основе генеративного искусственного интеллекта (далее – ГИИ), позволяющие автоматизировать многие профессиональные навыки специалистов, ставят под сомнение необходимость не только некоторых офисных, административных и технических профессий (Pennathur et al., 2025), но даже социономических и творческих. Так, например, врачи высказывают опасение о потере рабочих мест из-за соблазна делегирования части задач, касающихся, например, постановки диагноза и назначения лечения, технологиям искусственного интеллекта (Li et al., 2023).

В то же время мы можем наблюдать примеры положительного влияния искусственного интеллекта (далее – ИИ) на некоторые социономические профессии, не опасаясь их возможного замещения (например, ИИ может способствовать повышению безопасности рабочего места (Zhong et al., 2024)).

В защиту творческих профессий приведем результат исследования R. Root-Bernstein (2025), подтверждающий, что современные системы ГИИ по-прежнему имитируют очень ограниченный спектр творческих процессов человека, в основном ограничиваясь распознаванием и формированием образов, не демонстрируя при этом возможностей для распознавания или изобретения новых проблем.

Так или иначе, необходимость переоценки приоритетных навыков, особенно творческих, связанных с эмоциональным интеллектом и другими уникальными человеческими способностями (Есенин, 2023), сегодня назрела во многих сферах профессиональной деятельности. Кроме того, активными пользователями технологий на основе ГИИ, наряду с представителями очерченного выше круга профессий, становятся и обучающиеся, причем не только взрослые (студенты), но и дети. Поэтому важной и актуальной задачей для системы образования является формирование у подрастающего поколения адекватного и этически корректного отношения к проникающим во все сферы жизнедеятельности технологиям на основе ГИИ. Очевидно, что ключевую позицию в решении названной задачи должны занимать педагоги, для которых, как подчеркивают G. Dagli (2024), T. Matos (2025) и др., необходима специализированная подготовка к освоению технологий, основанных на ГИИ.

К настоящему моменту опубликовано немало научных работ, затрагивающих различные аспекты влияния технологий на основе ГИИ на сферу образования. Так, Н. А. Шобонов с соавторами (2023) называют следующие основные направления использования технологий на основе ГИИ в образовании на данный момент: автоматизация рутинных задач (контроль успеваемости, проверка типовых заданий, подготовка к занятиям и пр.), персонализация обучения (создание персональных планов обучения и пр.). М. Б. Руденко с коллегами (2023), кроме уже отмеченного, предлагают использовать педагогам технологии ГИИ для создания «умного» контента (визуализация изучаемых процессов, генерация и частые

обновления учебного материала); индивидуализации обратной связи на основе собранных данных; измерения внимания, эмпатии и эмоций во время онлайн-занятий.

F. Prasetya с соавторами (2025) называет направления, в которых применение данных технологий имеет значительный потенциал для системы профессионального образования: персонализация обучения, подготовка учебных материалов и рабочих программ, улучшение практического обучения посредством автоматизации и робототехники и др. Дополнить данный перечень можно следующими позициями: языковое распознавание, обработки и генерации естественного языка, технологии адаптивного обучения, виртуальные помощники, прокторинг, технологии интервального (промежуточного) обучения, автоматическая оценка, смарт-кампус, геймификация, чат-боты и др. (Котлярова, 2022).

Итак, сегодня сервисы на основе технологий ГИИ могут применяться в системе образования, прежде всего в педагогической деятельности, по следующим направлениям:

- подготовка учебных материалов (конспекты уроков, демонстрационные материалы, в том числе презентации, интерактивные анимации и видео);
- персонализация образовательного процесса (разработка вариативных тестовых, практических и лабораторных заданий, в том числе с учетом дифференциации по уровню сложности);
- проведение оценки (разработка методики оценивания и оценочных материалов, обработка стандартных заданий (например, выбор ответов, сравнение ответов с заранее заданными), оценка письменных работ на предмет соответствия заданным критериям (стиль, грамматика, структура));
- организация внеучебной и методической деятельности (консультирование, в том числе по выбору траектории обучения, создание сценариев мероприятий и воспитательных дел, проектирование рабочих программ и учебных планов).

При этом нельзя не принимать во внимание следующий факт. ИИ создает альтернативную реальность, уничтожающую границы между научным знанием и псевдонаучным симулякр, что, в свою очередь, погружает нас в когнитивный хаос, где возможность достоверно определить происхождение информации становится реальной проблемой (Ипполитов, 2024).

Одной из приоритетных задач педагогических работников в этой связи становится развитие у школьников и студентов критического мышления, что, в свою очередь, согласно принципу двойного опережения, требует овладения таковым на достаточно высоком уровне самими педагогами. В то же время результаты проведенного Э. Ф. Зеером и автором настоящей статьи исследования показывают, что ярко выраженными личностными характеристиками современного педагога являются сензитивность, лабильность и ригидность, и это требует особого внимания в контексте данного разговора (Зеер, Коновалов, 2025). Исследование готовности педагогических работников к использованию инновационных инструментов, в том числе обладающих дидактическим потенциалом сервисов на основе технологий ГИИ, обретает большое значение при

проектировании программ повышения квалификации педагогов. В этом смысле очень важно опираться на когнитивную гибкость педагогов, проявляющуюся при активизации педагогического творчества (Коновалов, 2024). В противном случае попытки организации сопровождения профессионального развития педагогов окажутся безрезультатными.

В настоящей работе автором предпринята попытка расставить методологические акценты, которые будут важными ориентирами при проектировании содержания образовательных мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогов в сфере овладения технологиями на основе ГИИ и внедрения их в педагогическую деятельность.

## Методы

В качестве исследовательских методов были использованы анализ индексируемых международными и российскими базами данных научных источников по проблеме развития и применения ИИ, сравнительный и качественный анализ, педагогическое проектирование.

Также с целью выявления отношения педагогических работников к рассматриваемому инновационному инструменту в образовании и готовности его освоения и внедрения в педагогическую деятельность в период с 19 марта по 19 апреля 2025 года был проведен опрос. Сбор данных осуществлялся посредством онлайн-анкетирования с последующей обработкой результатов.

В опросе приняло участие 102 педагога Свердловской области, из них 15 % – молодые педагоги, педагогический стаж которых составил менее 5 лет, 12 % – учителя с педагогическим стажем от 6 до 10 лет. Подавляющее большинство педагогов, принявших участие в опросе, имели педагогический стаж более 10 лет (73 %).

Почти четверть (24 %) опрошенных определили свой *уровень владения цифровыми образовательными инструментами* как *базовый*, характеризующийся навыками использования общеупотребительных неспециализированных цифровых сервисов. Половина опрошенных (50 %) охарактеризовали себя как уверенных пользователей цифровых дидактических инструментов. Почти все педагоги, владеющие цифровыми инструментами на базовом и среднем уровне, – это педагоги-стажисты. Наконец, 26 % опрошенных используют цифровые инструменты в образовании на *продвинутом* уровне и уверенно осваивают новые технологии. Яркой выразительной зависимости от педагогического стажа по данной категории опрошенных не было выявлено.

К моменту опроса не использовали сервисы на основе технологий ГИИ 26 % респондентов, первая половина из которых считает себя владеющими цифровыми навыками на базовом уровне, вторая – на среднем. 50 % опрошенных, в основном владеющих цифровыми навыками на среднем уровне, имеют небольшой опыт взаимодействия с рассматриваемыми сервисами, и это в основном уверенные пользователи цифровых дидактических технологий. Оставшиеся 24 % – это продвинутые пользователи, использующие сервисы на основе технологий ГИИ регулярно.

В следующем разделе представим результаты опроса, иллюстрирующие области применения в профессиональной педагогической

деятельности сервисов на основе технологий ГИИ, а также мотивационные преимущества и барьеры в использовании в образовании данных технологий.

### Результаты и обсуждение

В табл. 1 представлено распределение ответов респондентов относительно направлений использования сервисов на основе технологий ГИИ в педагогической деятельности.

Таблица 1 / Table 1

Применение педагогами цифровых сервисов на основе генеративного искусственного интеллекта  
The use of digital services based on generative artificial intelligence by teachers

Направление применения цифровых сервисов на основе ГИИ	Применяют *	Считают преимуществом **
	Кол-во респондентов, %	
Подготовка учебных материалов	53	65
Персонализация образовательного процесса	53	38
Проведение проверки и оценки ученических работ	12	18
Организация внеучебной и методической деятельности	3	44

\* При ответе на данный вопрос, респондентам предоставлялась возможность выбора ответа «не использую», информация по которому не вошла в таблицу, поэтому сумма процентов по всем позициям не имеет смысла.

\*\* При ответе на данный вопрос респондентам предоставлялась возможность выбора более одного варианта ответа, поэтому сумма процентов по всем позициям не имеет смысла.

Высокий процент (53 %) использования педагогами цифровых сервисов на основе ГИИ для подготовки материалов говорит о том, что педагогические работники находят данные сервисы полезными для решения названных задач. Можем с уверенностью предположить, что педагоги видят преимущество в экономии времени или возможности повышения качества создаваемых дидактических материалов. В то же время процент использования цифровых решений на основе ГИИ для проверки и оценки ученических работ (12 %), а также организации внеучебной и методической деятельности (3 %) неожиданно низок. В чем причина?

Возвращаясь к характеристике психологического портрета современного педагога, обладающего такими ярко выраженными личностными качествами, как сензитивность (чувствительность), лабильность (неустойчивость эмоционального состояния) и ригидность (сопротивление к изменениям) (Зеер, Коновалов, 2025), мы можем предположить несколько вариантов ответа на данный вопрос. Во-первых, это могут быть причины технологического характера – отсутствие осведомленности о возможностях применения таких сервисов для решения обозначенных задач или недостаточный уровень навыков работы с ними. Во-вторых, этические причины – педагоги не доверяют технологиям на основе ГИИ в оценивании, видят риск нарушения конфиденциальности ученических

данных. В-третьих, это проблемы психологического характера – педагоги могут не видеть в этом необходимости, предпочитая уже привычные способы выполнения данных задач в рамках педагогической деятельности, либо страх утраты социальной значимости педагога (дегуманизация образования).

Тем не менее важно учесть, что 65 % опрошенных педагогов считают, что освоение сервисов на основе технологий ГИИ является преимуществом при использовании их в педагогической деятельности, что, несомненно, является позитивным сигналом мотивированности педагогов для развития в данном направлении.

Сравнивая полученные результаты опроса педагогов системы общего образования с данными аналогичного опроса вузовских преподавателей (Буякова и др., 2024), отметим следующее. И учителя (56 %), и преподаватели (62 %) в целом позитивно воспринимают распространение технологий ГИИ в образовательной сфере. В этой же связи стоит заметить, что педагоги, имеющие опыт использования рассматриваемых сервисов, менее склонны к опасениям потери качества образования, в том числе снижения личного контакта с обучающимися, ввиду применения таких сервисов как со стороны самих педагогов, так и учеников.

В целом более половины опрошенных педагогов (53 %) выразили готовность к освоению цифровых сервисов на основе технологий ГИИ и внедрению их в свою педагогическую деятельность.

Выявленный разрыв между текущим уровнем использования педагогами цифровых сервисов на основе технологий ГИИ и их потенциалом, а также готовность педагогов к их освоению позволяют прийти к однозначному выводу о необходимости организации целенаправленного обучения педагогов использованию в своей деятельности сервисов на основе ГИИ. При этом согласимся с Е. А. Поспеловой и соавторами в том, что организация такого обучения потребует не только содержательного наполнения программ повышения квалификации различного рода сервисами и обучения технологиям работы с ними, но также и переосмысления роли педагога и функционала образовательных организаций, а также разработки четких этических правил (Поспелова и др., 2024).

Анализ результатов опроса позволяет сделать следующие обобщения.

Во-первых, некоторые полученные ответы респондентов, на наш взгляд, детерминированы этическими опасениями педагогов возможностью дегуманизации образования ввиду внедрения технологий на основе ГИИ, утраты социальной значимости педагогической профессии как таковой. Необходимость формирования у педагогов ценностного отношения к данным технологиям исключительно как цифровому инструменту побуждает нас обратиться к методологии **аксиологического подхода**. Именно опора на данный подход, который сфокусирован на ценностях и нравственных ориентирах, позволит сформировать у педагогического сообщества доверие к современным технологиям через этические нормы и ценностные ориентиры. Даже подготовка к занятиям, которая многими авторами декларируется как автоматизация одной из рутинных задач, о чем было не раз упомянуто выше, не должна исключать творческую составляющую, а также учет множества психолого-педагогических, организационных и методических условий, индивидуальных особенностей

коллектива обучающихся. Очевидно, что перечисленные условия на сегодняшний момент сложно не только назвать рутинными, но и всецело делегировать генеративным технологиям.

Во-вторых, недостаточный уровень развитости у педагогов навыков работы с цифровыми сервисами на основе технологий ГИИ, с одной стороны, и готовность к их освоению, с другой стороны, наталкивают на вывод о целесообразности организации обучения через решение реальных методических задач (например, проектирование занятий с помощью рассматриваемых сервисов, анализ кейсов оценки работ с их использованием и пр.), что позволит преодолеть не только психологические и этические, но и технологические барьеры. Это, в свою очередь, перекликается с идеями *деятельностного подхода*, которые также будут развиты далее.

В-третьих, большинство педагогов применяет сервисы на основе технологий ГИИ для решения тех профессиональных задач, которые позволяют оптимизировать собственную деятельность, а также повысить качество дидактических материалов. В то же время педагоги не стремятся использовать данные сервисы для решения задач, если не видят в том преимуществ. Данный вывод позволяет нам обратиться к теории *прагматического подхода*, ориентирующего на стремление к полезности и результативности процесса повышения квалификации педагогических работников.

Глубокое осмысление вышесказанного позволило выдвинуть ряд концептуальных идей в рамках аксиологического, прагматического и деятельностного методологических подходов, на которые следует опираться при проектировании содержания образовательных мероприятий (программы повышения квалификации, мастер-классы, методические семинары и пр.), направленных на формирование и повышение компетентности педагогов в области современных инструментов и сервисов на основе технологий ГИИ для образования.

Опора на *аксиологический подход* позволила выдвинуть в качестве цели различного рода образовательных мероприятий, направленных на профессиональное развитие педагогов, формирование следующих *ценностей педагогической деятельности*:

- «*Экспертность педагога*» (сервисы, созданные на основе ИИ, являются цифровыми помощниками (ассистентами) для педагога, их использование должно ограничиваться выполнением рутинных задач, созданием и первичной обработкой информации) заключается в оценке с учетом дидактических целей качества продуктов, созданных при участии ИИ и внедряемых в педагогический процесс;
- «*Уровень критического мышления*» (только педагог принимает на себя ответственность за достоверность и интерпретацию информации и дидактического материала, подготовленного с помощью инструментов и сервисов на основе ИИ, проводя так называемый фактчекинг)<sup>1</sup>;
- «*Социальная значимость педагогической профессии*» (предлагаемые ИИ решения не могут учесть всю специфику человеческих отношений,

<sup>1</sup> Фактчекинг (дословно: проверка фактов; англ. fact-checking) – процесс проверки фактической точности сомнительных сообщений и заявлений

поэтому важно сочетать технологические возможности искусственных нейросетей с эмоциональной поддержкой и гуманным отношением к каждому ученику). «В образовательной среде использование искусственного интеллекта возможно при модерации педагогом учебного процесса», – говорят А. Д. Король и Е. А. Бушманова (2025);

- «*Этическая ответственность*» (уважение к конфиденциальности и предотвращение утечки персональных данных участников образовательных отношений, что важно учитывать при формулировании промптов<sup>1</sup>).

При проектировании образовательных мероприятий, направленных на повышение уровня квалификации педагогов, целесообразно опираться на *прагматический подход*, идеи которого нашли воплощение в следующем. Запланированные в качестве образовательных результатов знания и умения в сфере применения технологий ГИИ в образовании должны быть направлены на *практическую пользу для педагога* в его профессиональной деятельности. Очевидно, что только те цифровые решения будут с высокой мотивацией осваиваться педагогами в рамках курсов повышения квалификации или методических семинаров и мастер-классов, которые действительно покажутся облегчающими педагогический труд и не потребуют больших усилий по сравнению с привычным вариантом действий. Содержание, виды деятельности и формы обучения, таким образом, следует выстраивать с учетом богатого потенциала различных сервисов на основе генеративных нейросетей, с одной стороны, и удовлетворения конкретных образовательных потребностей, продиктованных выполнением тех или иных трудовых функций и (или) предметным содержанием, с другой стороны.

Наконец, *деятельностный подход* воплощается в выборе:

- интерактивных методов обучения, нацеленных на активизацию учебной деятельности педагога по освоению специализированных сервисов;

- групповых форм обучения (с учетом профессиональных интересов и потребностей);

- контрольно-диагностических мероприятий (оценивание результатов, полученных в ходе выполнения практических заданий и (или) лабораторных работ).

Синергия представленных выше методологических подходов заключается в следующем. *Аксиологический подход* задает смыслы и через этические нормы и ценностные ориентиры формирует доверие у педагогов к технологиям на основе ГИИ. *Деятельностный подход* позволяет преодолеть технологические барьеры в применении данных технологий через формирование соответствующих умений и навыков посредством погружения в практическую деятельность. *Прагматический подход* определяет цели процесса повышения квалификации педагогов в области владения технологиями на основе ИИ, мотивируя через демонстрацию преимуществ от применения последних в педагогической деятельности.

В качестве примера воплощения данной синергии подходов предложим

<sup>1</sup> (от англ. *prompt*) – это запрос или команда для сервиса на основе генеративного искусственного интеллекта (нейросети) с целью получить желаемую информацию

вариант тематического содержания курса повышения квалификации педагогических работников, нацеленного на формирование компетентности в сфере освоения и применения технологий на основе ГИИ, в котором воплощены отмеченные выше методологические аспекты (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Содержания курса повышения квалификации «Искусственный интеллект в образовании: современные инструменты для педагогов»  
Contents of the Advanced Training Course “Artificial Intelligence in Education: Modern Tools for Teachers”

Наименование учебных тем	Формируемые ценности	Методы и формы обучения
<b>Модуль 1. Введение в искусственный интеллект</b>		
1.1. Место и роль искусственного ИИ	Социальная значимость педагогической профессии	Дискуссионная лекция
1.2. ИИ в работе педагога как цифровой ассистент		Проблемный семинар / Мастер-класс
<b>Модуль 2. Инструменты и сервисы на основе технологий ГИИ в педагогической деятельности</b>		
2.1. Программные продукты и сервисы для подготовки учебных материалов	Экспертность педагога, уровень критического мышления	Практическое занятие (обучение действием) / Лабораторный практикум / Исследовательский метод / Метод выполнения группового проекта
2.2. Программные продукты и сервисы, обеспечивающие персонализацию образовательного процесса		
2.3. Цифровые решения для проведения оценки		
2.4. Технологии организации внеучебной и методической деятельности с помощью сервисов на основе ГИИ		
<b>Модуль 3. Этика и правовые аспекты использования ИИ в образовании</b>		
3.1. Этические вопросы внедрения ИИ в образование	Этическая ответственность	Деловая игра / Коллоквиум / Моделирование проблемных ситуаций
3.2. Правовое регулирование и безопасность при работе с ИИ в образовании		Метод решения кейсов / Дискуссионная лекция

### Заключение

Полученные в ходе исследования результаты демонстрируют, что педагоги сегодня активно применяют сервисы на основе ГИИ, в частности для подготовки учебных материалов (53 %) и персонализации обучения (53 %), однако потенциал рассматриваемых технологий в оценке результатов и проверке ученических работ (12 %), а также организации внеучебной деятельности (3 %) остается по-прежнему недооцененным.

Ключевой вызов перед системой, прежде всего педагогического, образования заключается в преодолении дисбаланса между готовностью педагогов к внедрению технологий на основе ГИИ и необходимостью переосмысления их профессионального статуса, а также разработки этических норм, что требует интеграции аксиологического, прагматического и деятельностного подходов при проектировании профессиональных образовательных программ повышения квалификации педагогов в сфере применения технологий на основе ГИИ в педагогической деятельности.

Как показывают результаты исследования, педагоги, уже имеющие некоторый опыт взаимодействия с сервисами на основе технологий ГИИ, более лабильны к дальнейшему изучению и последующему внедрению данных технологий в профессиональную педагогическую деятельность. У данной категории педагогов уже сформировано начальное представление о возможностях взаимодействия с сервисами на основе ГИИ, а также реальных задачах, которые могут быть решены с помощью них. Педагоги, которые не имеют опыта взаимодействия с данными инструментами и сервисами, наоборот, демонстрируют завышенное ожидание от функционала данных сервисов, приписывая последним эффект «волшебной палочки»<sup>1</sup>, или же склонны к полному отрицанию применения технологий ГИИ в своей педагогической практике, проявляя сильную ригидность, что, в свою очередь, тормозит профессиональное развитие. Данный вывод иллюстрирует и в очередной раз доказывает народную мудрость «волков бояться – в лес не ходить».

В заключении отметим, что успешная и эффективная интеграция в педагогическую деятельность технологий на основе ГИИ, впрочем, как и любых других инновационных технологий, возможна лишь при условии, что они дополняют, а не заменяют профессиональные компетенции учителя, сохраняя его роль как ведущего актора в учебном и воспитательном процессе.

### Список литературы

1. Бужкова К. И., Дмитриев Я. А., Иванова А. С., Фещенко А. В., Яковлева К. И. Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с искусственным интеллектом в вузе // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 7. С.160–193. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-7-160-193>
2. Есенин Р. А. Психологические вызовы цифровой реальности: ИИ сегодня и его зона ближайшего развития // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 2. С. 121–128. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.009>
3. Зеер Э. Ф., Коновалов А. А. Профессиональное развитие педагогов: психологический портрет // Образование и наука. 2025. Т. 27, № 4. С. 149–174. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-149-174>
4. Ипполитов С. С. Искусственный интеллект как деструктивный фактор в гуманитарном образовании, исторической науке и творческих

<sup>1</sup> Следует оговориться, что потенциал технологий на основе ГИИ сегодня, конечно, практически безграничен, однако полномасштабное его применение требует специальных навыков в области информационных технологий. В данной работе мы рассмотрели варианты взаимодействия педагога с сервисами на уровне пользовательского интерфейса, что не требует глубоких технических навыков, в том числе в области программирования.

индустриях: к постановке проблемы // Новый исторический вестник. 2024. № 3 (81). С. 215–228. [https://doi.org/10.54770/20729286\\_2024\\_3\\_215](https://doi.org/10.54770/20729286_2024_3_215)

5. Коновалов А. А. Феномен профессионального развития педагогов: нейродидактический аспект // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 4. С. 42–54. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.004>

6. Король А. Д., Бушманова Е. А. Искусственный интеллект в зеркале образования: проблема диалога // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 125–135. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-125-135>

7. Котлярова И. О. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2022. Т. 14, № 3. С. 69–82. <https://doi.org/10.14529/ped220307>

8. Поспелова Е. А., Отоцкий П. Л., Горлачева Е. Н., Файзуллин Р. В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: текущие тенденции и перспективы // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 3. С. 6–21. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>

9. Руденко М. Б., Голодков Ю. Э., Карелин А. Г. Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски // Образование и право. 2023. № 10. С. 363–366. <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-10-363-366>

10. Шобонов Н. А., Булаева М. Н., Зиновьева С. А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. С. 288–290.

11. Dagli G., Altinay F., Altinay Z. 15 – Evaluation of artificial intelligence in education and its applications according to the opinions of school administrators // Computational Intelligence and Blockchain in Complex Systems. 2024. P. 167–173. <https://doi.org/10.1016/B978-0-443-13268-1.00017-0>

13. Li L. T., Haley L. C., Boyd A. K., Bernstam E. V. Technical / Algorithm, Stakeholder, and Society (TASS) barriers to the application of artificial intelligence in medicine: A systematic review // Journal of Biomedical Informatics. 2023. Vol. 147. <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2023.104531>

14. Matos T., Santos W., Zdravevski E., Coelho P. J., Pires I. M., Madeira F. A systematic review of artificial intelligence applications in education: Emerging trends and challenges // Decision Analytics Journal. 2025. <https://doi.org/10.1016/j.dajour.2025.100571>

15. Pennathur P. R., Boksa V., Pennathur A., Kusiak A., Livingston B. A. The future of office and administrative support occupations in the era of artificial intelligence: A state of the art review and future research directions // International Journal of Industrial Ergonomics. 2024. Vol. 104. <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2024.103665>

12. Prasetya F., Fortuna A., Samala A. D., Latifa D. K., Andriani W., Gusti U. A., Raihan M., Criollo-C S., Kaya D., Cabanillas García J. L. // Social Sciences & Humanities Open. 2025. Vol. 11. P. 101401. <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2025.101401>

16. Root-Bernstein R. An art-science perspective on artificial intelligence creativity: From problem finding to materiality and embodied cognition // Journal of Creativity. 2025. Vol. 35, Iss. 2. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2025.100097>

17. Zhong X., She J., Wu X. Tech for social good: Artificial intelligence and workplace safety // Technology in Society. 2024. Vol. 79. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102745>

## References

- Buyakova, K. I., Dmitriev, Ya. A., Ivanova, A. S., Feshchenko, A. V., & Yakovleva, K. I. (2024). Students' and teachers' attitudes towards the use of tools with generative artificial intelligence at the university. *The Education and Science Journal*, 26 (7), 160–193. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-149-174>
- Dagli, G., Altinay, F., & Altinay, Z. (2024). 15 – Evaluation of artificial intelligence in education and its applications according to the opinions of school administrators. *Computational Intelligence and Blockchain in Complex Systems*, 167–173. <https://doi.org/10.1016/B978-0-443-13268-1.00017-0>
- Esenin, R. A. (2023). Psychological challenges of digital reality: Artificial intelligence today and in the future. *Vocational Education and Labour Market*, 11 (2), 121–128. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.009>
- Ippolitov, S. S. (2024). Artificial intelligence as a destructive factor in humanitarian education, historical science and creative industries: towards the formulation of the problem. *New Historical Bulletin*, 3 (81), 215–228. (In Russ.) [https://doi.org/10.54770/20729286\\_2024\\_3\\_215](https://doi.org/10.54770/20729286_2024_3_215)
- Kononov, A. A. (2024). The phenomenon of teachers' professional development: The neurodidactic aspect. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (4), 42–54. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.004>
- Korol, A. D., & Bushmanova, E. A. (2025). Artificial Intelligence in the Mirror of Education: The Problem of Dialogue. *Higher Education in Russia*, 34 (2), 125–135. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-125-135>
- Kotlyarova, I. O. (2022). Artificial intelligence technologies in education. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*, 14 (3), 69–82. (In Russ.) <https://doi.org/10.14529/ped220307>
- Li, L. T., Haley, L. C., Boyd, A. K., & Bernstam, E. V. (2023). Technical / Algorithm, Stakeholder, and Society (TASS) barriers to the application of artificial intelligence in medicine: A systematic review. *Journal of Biomedical Informatics*, 147. <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2023.104531>
- Matos, T., Santos, W., Zdravevski, E., Coelho, P. J., Pires, I. M., & Madeira, F. (2025). A systematic review of artificial intelligence applications in education: Emerging trends and challenges. *Decision Analytics Journal*. <https://doi.org/10.1016/j.dajour.2025.100571>
- Pennathur, P. R., Boksa, V., Pennathur, A., Kusiak, A., & Livingston, B. A. (2024). The future of office and administrative support occupations in the era of artificial intelligence: A state of the art review and future research directions. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2024.103665>
- Pospelova, E. A., Ototsky, P. L., Gorlacheva, E. N., & Faizullin, R. V. (2024). Generative artificial intelligence in education: current trends and prospects. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (3), 6–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>
- Prasetya, F., Fortuna, A., Samala, A. D., Latifa, D. K., Andriani, W., Gusti, U. A., Raihan, M., Criollo-C, S., Kaya, D., & Cabanillas García, J. L. (2025). Harnessing artificial intelligence to revolutionize vocational education: Emerging trends, challenges, and contributions to SDGs 2030. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101401. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101401>
- Root-Bernstein, R. (2025). An art-science perspective on artificial intelligence creativity: From problem finding to materiality and embodied cognition. *Jour-*

- nal of Creativity*, 35 (2). <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2025.100097>
- Rudenko, M. B., Golodkov, Yu. E., & Karelin, A. G. (2023). Artificial Intelligence in Education: Opportunities and Risks. *Education and Law*, 10, 363–366. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-10-363-366>
- Shobonov, N. A., Bulaeva, M. N., & Zinov'eva, S. A. (2023). Artificial intelligence in education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 79-4, 288–290. (In Russ.)
- Zeer, E. F., & Konovalov, A. A. (2025). Professional development of teachers: a psychological profile. *The Education and Science Journal*, 27 (4), 149–174. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-4-149-174>
- Zhong, X., She, J., & Wu, X. (2024). Tech for social good: Artificial intelligence and workplace safety. *Technology in Society*, 79. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102745>

### Информация об авторе

**Коновалов Антон Андреевич**, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>, anton-andreevi4@mail.ru

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

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

### Information about the author

**Anton A. Konovalov**, Cand. Sci. (Pedagogy), Docent, The head of the Pedagogy Department of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>, anton-andreevi4@mail.ru

**Conflict of interests:** the author declares no conflict of interest.  
Author has read and approved the final manuscript.



## Формирование прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования

**А. Е. Кайгородова**

Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация  
kaygorodova.ae@mail.ru

### **Аннотация**

**Введение.** Способность строить точные и достоверные прогнозы развития важна не только для социальных систем, но и для каждого индивида, который должен уметь предсказывать результаты своего образования, оценивать перспективы профессионального роста и последствия своих решений. Умение действовать с учетом будущих событий, анализируя их временные и пространственные параметры, – это ключевой навык, востребованный во всех сферах жизни. В связи с этим изучение уровня прогностических компетенций у студентов становится важной задачей высшего образования.

**Цель.** Теоретически обосновать, разработать и апробировать модель формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования.

**Методы.** В качестве основных методов использованы: анализ и интерпретация психолого-педагогической литературы по теме исследования, проектирование, моделирование, метод экспертных оценок, диагностические методики, методика сценарного прогнозирования.

**Результаты.** Конкретизировано понятие «прогностическая компетентность», определена ее структура и содержание; выявлен комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование прогностической компетентности; разработана и апробирована структурно-функциональная модель формирования прогностической компетентности.

**Научная новизна** исследования заключается в разработке и апробации структурно-функциональной модели формирования прогностической компетентности; выявлении комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих готовность студентов и преподавателей к переходу на новый формат обучения, к новым формам взаимодействия в процессе обучения.

**Практическая значимость** определяется возможностью использования результатов исследования в практике образовательных организаций высшего образования для разработки актуальных образовательных практик в новых условиях.

**Ключевые слова:** прогностическая компетентность, прогностические компетенции, структурно-функциональная модель, прогнозирование, планирование, профессиональное будущее.

**Для цитирования:** Кайгородова А. Е. Формирование прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 2. С. 102–113. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.007>

Статья поступила в редакцию 14 апреля 2025 г., поступила после рецензирования 25 апреля 2025 г., принята к публикации 28 апреля 2025 г.

© Кайгородова А. Е.

Original article

# The formation of predictive competence among students in the higher education system

**Anastasia E. Kaygorodova**  
Ural State Pedagogical University,  
Yekaterinburg, Russian Federation  
kaygorodova.ae@mail.ru

## **Abstract**

**Introduction.** The ability to make accurate and reliable forecasts of development is important not only for social systems, but also for every individual, who must be able to predict the results of his education, assess the prospects for professional growth and the consequences of his decisions. The ability to act with future events in mind, analyzing their temporal and spatial parameters, is a key skill in demand in all spheres of life. In this regard, studying the level of predictive competencies among students is becoming an important task of higher education.

**Aim.** To theoretically substantiate, develop and test a model for the formation of predictive competence among students in the higher education system.

**Methods.** The main methods used are: analysis and interpretation of psychological, pedagogical and literature on the research topic, design, modeling, the method of expert assessments, diagnostic techniques, and the method of scenario forecasting.

**Results.** The concept of “predictive competence” has been concretized, its structure and content have been determined; a set of organizational and pedagogical conditions has been identified that contribute to the effective formation of predictive competence; a structural and functional model for the formation of predictive competence has been developed and tested.

**The scientific novelty** of the research lies in the development and testing of a structural and functional model for the formation of predictive competence; the identification of a set of organizational and pedagogical conditions that ensure the readiness of students and teachers to switch to a new format of education, to new forms of interaction in the learning process.

**The practical significance** is determined by the possibility of using the research results in the practice of educational institutions of higher education to develop relevant educational practices in new conditions.

**Keywords:** predictive competence, predictive competencies, structural and functional model, forecasting, planning, professional future.

**For citation:** Kaygorodova, A. E. (2025). The formation of predictive competence among students in the higher education system. *Vocational Education and Labour Market*, 13 (2), 102–113. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.007>

Received April 14, 2025; revised April 25, 2025; accepted April 28, 2025

## Введение

Ключевым фактором для прогресса государства, общества, экономики и личности выступает формирование точных и достоверных прогнозов развития. Это касается не только социальных систем, но и отдельных людей, которые должны уметь предвидеть результаты своей

профессиональной подготовки, прогнозировать ход образовательного процесса и возможные последствия своих действий. Умение действовать и принимать решения с учетом будущих событий, заранее оценивая их временные и пространственные аспекты, является универсальным навыком, необходимым во всех сферах человеческой деятельности.

Следовательно, важным элементом профессионального становления является изучение уровня развития прогностических компетенций у современных студентов, которых готовит система высшего образования. Целенаправленное формирование прогностической компетентности в условиях быстро меняющейся профессиональной среды позволяет снизить неопределенность будущего через его предвидение и планирование. Актуальными остаются вопросы, связанные с планированием профессионального обучения и будущей карьеры, включая создание индивидуальных образовательных траекторий для студентов, что требует дальнейшей разработки и углубленного изучения.

Проблема прогностической компетентности активно исследуется учеными в различных аспектах на протяжении двух последних десятилетий. С одной стороны, обсуждается прикладная значимость прогностики для стратегического планирования и управления в образовательной системе и других научных областях. С другой стороны, подчеркивается необходимость формирования прогностической компетенции у будущих специалистов в рамках высшего образования как основы их творческого саморазвития и самосовершенствования (Присяжная, 2008, с. 4–5).

Тем не менее, как отмечает М. А. Благова (2015, с. 283), понятие «прогностическая компетенция» до сих пор не стало привычным ни для аналитиков российского образования, ни для преподавателей и студентов вузов. Многие вопросы остаются дискуссионными, в частности структура и содержание прогностической компетентности, механизмы прогнозирования профессионального будущего. Кроме того, «само понятие “прогностическая компетенция будущего специалиста” пока не имеет четкого определения и не соотносено с категорией профессионального образования» (Там же, с. 286).

Таким образом, возникают вопросы: какими именно компетенциями должен обладать выпускник, чтобы эффективно проектировать личные и профессиональные цели, оценивать и соотносить свои физические и психические ресурсы с планируемыми результатами, осмысленно планировать множество доступных карьерных альтернатив, определять структуру собственной деятельности для достижения поставленных целей? Какие организационно-педагогические условия обеспечат успешное формирование прогностической компетентности?

С целью поиска ответа на поставленные вопросы в исследовании были поставлены и решались следующие задачи:

- уточнить понятие «прогностическая компетентность», определить ее структуру и содержание;
- определить теоретико-методологические основания формирования прогностической компетентности;
- выявить комплекс организационно-педагогических условий, способствующий эффективному формированию прогностической компетентности;

- разработать и апробировать структурно-функциональную модель формирования прогностической компетентности.

## Методы

Теоретико-методологическую базу исследования составили теории и подходы, которые позволили определить роль прогностической компетентности в профессиональном становлении обучающегося и спроектировать процесс ее формирования:

- *прогностический подход* (Неборский, 2024; Хуторской, 2019; Robinson, 1990) как совокупности методов, способов, приемов и стратегий исследования процесса формирования прогностической компетентности с целью его регулирования;

- *акмеологический подход* (Бодалев и др., 2002; Бочарова, 2008; Кузьмина, Жаринова, 2016), полагающий, что «ведущей жизнеутверждающей функцией человека является стремление к осмысливанию и прогнозированию будущего. Обладание подобной стратегической компетенцией обеспечивает определение им своей роли в процессе личностно-профессионального развития» (Кузьмина, Жаринова, 2016, с. 18);

- *компетентностный подход*, вошедший в научный оборот в 90-е годы 20-го столетия в связи с обновлением образовательных стандартов (2001 г.) и связанный с трудами В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Дж. Равена, А. В. Хуторского и др., относящий прогностические компетенции к универсальным;

- *персонализированный подход*, предполагающий выявление и развитие способности студента управлять своим обучением, активно участвуя в проектировании персонализированной образовательной траектории (Казакова и др., 2019; Третьякова, 2022; DeLorenzo, 2019; Devine, 2014; Marzano et al., 2017; Robinson, Aronica, 2017);

- *системный подход*, позволяющий выявить состав прогностической компетентности, ее структуру и содержание.

Для измерения уровня сформированности прогностической компетентности использовались стандартизированные методы, направленные на комплексную диагностику личностных характеристик испытуемых: тест «Способность самоуправления» (Пейсахов, Габдреева, 1988), опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» А. Д. Ишкова (Ибрагимова, Михайлова, 2021), опросник «Морфологический тест жизненных ценностей» МТЖЦ (Сопов, Карпушина, 2001), опросник «Определение уровня профнаправленности» (Зеер, Павлова, 2008), опросник рефлексивности Карпова (Там же), опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП 98» (Моросанова, 2004).

## Результаты и обсуждение

Прогностическая компетентность как интегральное образование личности включает в себя комплекс прогностических компетенций (далее – ПрК), владение которыми обеспечивает достижение максимальной полноты в описании будущего путем выявления и учета возможных и целесообразных направлений деятельности. Состав ПрК, представляющих структуру и содержание прогностической компетентности,

обеспечивает способность и готовность осуществлять следующие виды прогностической деятельности: способность ставить профессиональные цели и планировать их достижение (ПрК-1), способность планировать свой образовательный маршрут (ПрК-2); способность оценивать и соотносить собственные ресурсы с планируемым результатом (ПрК-3); способность к личностной рефлексии, осмыслению и оценке собственного опыта, динамики достижений (ПрК-4); способность корректировать свои жизненные и профессиональные цели в зависимости от изменений, происходящих в социальной и профессиональной среде (ПрК-5).

Данные компетенции представляют содержательную сущность прогностической компетентности.

На основе выделенных подходов и структуры прогностической компетентности были определены критерии оценки ее сформированности: *мотивационный* (включенность внутренней мотивации в прогностическую деятельность); *деятельностный* (готовность к выполнению прогностической деятельности); *рефлексивный* (способность анализировать свою деятельность, достижения, трудности, причины и последствия изменений, а также корректировать направление развития).

Для измерения индивидуальных достижений студентов и оценки их способности к прогностической деятельности были установлены показатели (знания, умения, владения) по уровням, позволяющие отслеживать формирование целевых результатов по каждой прогностической компетенции.

Концептуальные положения и методологические подходы легли в основу разработки *структурно-функциональной модели* формирования прогностической компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Модель включает следующие блоки:

1. *Целевой блок* – отражает актуальность формирования прогностической компетентности в высшем образовании, цели и задачи исследования, основанные на теоретических знаниях в области прогнозирования.

2. *Теоретико-методологический блок* – опирается на прогностическую функцию образования и включает подходы, ориентированные на получение новых знаний о прогнозировании, его закономерностях и механизмах формирования у студентов. В основе блока лежат принципы: вариативности содержания образования (обеспечивает гибкость и мобильность обучения, учитывает индивидуальные потребности и возможности студентов); диагностического целеполагания (делает образовательный процесс предсказуемым и целенаправленным); человеческих приоритетов (ориентирован на потребности и потенциал личности, гармонизацию целей обучающего и обучаемого в движении к значимому результату); сознательности и активности (гарантирует осознанную и продуктивную деятельность для достижения целей); саморазвития (обеспечивает готовность осуществлять деятельность по преобразованию себя на основе присущих данной личности качеств, адекватного познания себя, своих возможностей); системности (позволяет изучить процесс формирования прогностической компетентности как целостную систему).

3. *Содержательный блок* – включает методы, формы и средства, направленные на освоение знаний, умений и навыков, составляющих

прогностическую компетентность студентов. В этом блоке отражена специфика взаимодействия участников образовательного процесса для достижения целевых результатов.

4. *Технологический блок* – содержит описание технологии формирования прогностической компетентности, которая представляет собой последовательность этапов от первичной диагностики уровня компетентности (1 курс) до рефлексии и корректировки целей развития (4 курс):

- диагностического – выявление исходного уровня прогностической компетентности на основе соответствующих критериев;
- проектировочного – построение компетентностной модели как результата образования в вузе; выбор ресурсов для восполнения компетентностных дефицитов; проектирование персонализированной образовательной траектории (ПОТ);
- реализационного – поступательное продвижение по ПОТ;
- итогово-диагностического – выявление уровня сформированности прогностической компетентности;
- аналитического этапа – рефлексия деятельности, достижений, затруднений; анализ причин и последствий изменений; корректировка вектора развития.

5. *Детерминационный блок* – включает организационно-педагогические условия, необходимые для формирования прогностической компетентности: организационно-методические условия (создание многовариативных образовательных ресурсов для гибкости и персонализации обучения); психолого-педагогические условия (мотивация студентов к активному участию в профессиональном становлении и использованию собственных ресурсов); технологические условия (интеграция технологических решений в учебные дисциплины и использование инструментов оценки результатов); кадровые условия (готовность преподавателей, тьюторов, наставников к новым формам взаимодействия в системе «студент – преподаватель», быть ответственным за результаты обучения, удовлетворение потребностей студентов и поддержку их инициативы).

6. *Оценочно-результативный блок* включает:

- критерии оценивания сформированности прогностической компетентности: мотивационный (включенность внутренней осознанной мотивации к выполнению прогностической деятельности), деятельностный (готовность выполнять прогностическую деятельность) и рефлексивный (способность оценивать собственную деятельность, достижения, затруднения);
- уровни сформированности прогностической компетентности: низкий – наличие базовых представлений о способах решения проблемы, связанной с прогнозированием профессионального будущего; средний – разработка и реализация способа решения поставленной проблемы; высокий – самостоятельное выявление проблемы в заданной области, разработка способа ее решения и успешная реализация;
- результат реализации модели – сформированная прогностическая компетентность у студентов.

С целью проверки эффективности структурно-функциональной модели на базе Российского государственного профессионально-педа-

гогического университета в период с 2021 по 2024 гг. была проведена опытно-поисковая работа по формированию прогностической компетентности студентов. В исследовании принимали участие 206 респондентов – студентов очной формы обучения в возрасте 17–21 год.

Для выявления уровня сформированности прогностической компетентности у студентов на этапе входной диагностики был проведен дескриптивный анализ данных. Описательная статистика показала, что прогностическая компетентность сформирована в общей выборке на низком и среднем уровнях (табл. 1).

Таблица 1/ Table 1

Результаты входной диагностики сформированности прогностической компетентности, %  
Results of the input diagnostics of the formation of predictive competence, %

Компоненты прогностической компетентности	Входная диагностика		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ПрК-1. Способность ставить профессиональные цели и планировать их достижение	75,6	23,8	4,7
ПрК-2. Способность планировать свой образовательный маршрут	38,6	51,6	20,9
ПрК-3. Способность оценивать и соотносить собственные ресурсы с планируемым результатом	39,1	59	2,2
ПрК-4. Способность к личной рефлексии, осмыслению и оценке собственного опыта, динамике достижений	39,5	57,5	2,9
ПрК-5. Способность корректировать свои жизненные и профессиональные цели в зависимости от изменений, происходящих в социальной и профессиональной среде	59	32,4	8,5

По итогам диагностики среди студентов первого курса было организовано *поэтапное обучение навыкам прогнозирования* с использованием сценарного метода, который, по мнению М. Линдгрэн и Х. Бандхольд (2009), используется в качестве наиболее адекватного инструмента для описания прогнозирования событийной деятельности человека.

*Первый этап* (цель: оценка актуального уровня студента) – диагностика личностных ресурсов студента, его возможностей для достижения целей, выявление профессиональных дефицитов. Формы работы: самодиагностика, экспертная оценка. Результат – компетентностная модель как ориентир обучения в вузе.

*Второй этап* (цель: определение личностных смыслов и целей) – выявление базовых жизненных ценностей и обучение техникам постановки жизненных и профессиональных целей. Формы работы: практические задания и упражнения. Результат – личный заказ студента, фокусировка деятельности на достижении поставленных целей.

*Третий этап* (цель: выбор ресурсов для устранения дефицитов) – знакомство с образовательными ресурсами вуза, работодателей и внешними предложениями; планирование образовательного результата по годам обучения; проектирование персонализированной образовательной

траектории: наполнение образовательного маршрута событиями, направленными на достижение цели. Формы работы: консультирование, рекомендации, беседы. Результат – прогноз в виде персонализированной образовательной траектории.

*Четвертый этап* (цель: преодоление разрыва между идеальным и реальным) – поступательное продвижение по собственной траектории развития к желаемому финальному результату. Формы работы: психолого-педагогическое сопровождение студента в образовательных событиях. Результат – преодоление разрыва между реальным и идеальным состоянием готовности выпускника к вхождению в профессиональную среду.

*Пятый этап* (цель: оценка личностной и социальной готовности к профессиональной деятельности) – рефлексия достижений, трудностей, анализ динамики личностного и профессионального роста. Формы работы: самоанализ, самооценка, экспертная оценка. Результат – аналитические данные о готовности выпускника как профессионала.

На итоговом диагностическом этапе для оценки динамики уровня сформированности прогностической компетентности была проведена итоговая диагностика с использованием тех же методик, что и на начальном этапе. В общей выборке студентов наблюдается положительная динамика уровня сформированности прогностической компетентности (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Результаты входной и итоговой диагностики сформированности прогностической компетентности, %  
The results of the input and final diagnostics of the formation of predictive competence, %

Компоненты прогностической компетентности	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика
ПрК-1. Способность ставить профессиональные цели и планировать их достижение	75,6	30,3	23,8	58,8	4,7	10,8
ПрК-2. Способность планировать свой образовательный маршрут	38,6	21,4	51,6	51,4	20,9	27,1
ПрК-3. Способность оценивать и соотносить собственные ресурсы с планируемым результатом	39,1	19,7	59	51,2	2,2	28,9
ПрК-4. Способность к личностной рефлексии, осмыслению и оценке собственного опыта, динамике достижений	39,5	28,9	57,5	66,9	2,9	4
ПрК-5. Способность корректировать свои жизненные и профессиональные цели в зависимости от изменений, происходящих в социальной и профессиональной среде	59	23,7	32,4	45,2	8,5	20,6

## Заключение

Прогнозирование профессионального будущего, определяющее социально-профессиональную успешность субъектов учебной и профессиональной деятельности, – актуальная задача не только в научном, но и в практическом аспекте. Анализ состояния проблемы формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования показывает, что она остается недостаточно разработанной, в то время как этот вид компетентности является необходимой составляющей профессиональной компетентности любого современного специалиста.

В результате исследования установлено, что прогностическая компетентность – это образовательный результат, позволяющий осуществлять следующие виды прогностической деятельности: постановку целей, планирование их достижения и проектирование образовательной деятельности; оценку личных ресурсов, их распределение и поиск путей для их совершенствования; реализацию профессиональных устремлений и возможностей для прогрессивного развития; рефлекссию своей деятельности, достижений, трудностей и профессиональных качеств; корректировку целей и направления развития. Поэтапное формирование данных прогностических способностей будущего специалиста обеспечивает целостное виденье своей настоящей и будущей жизни, самоуправление и самоконтроль движения к профессиональному мастерству по персонализированной образовательной траектории. Прогнозирование траекторий развития характеризуется ориентированностью как на социальный заказ и иные внешние запросы (вызовы), так и на внутреннюю логику и природу развития самого субъекта – студента вуза, его потребности и потенциал.

Реализация структурно-функциональной модели формирования прогностической компетентности, разработанной на основе установленных методологических подходов и созданных необходимых организационно-педагогических условий, обеспечила положительный результат в ходе опытно-поисковой работы. Технологически деятельность по формированию прогностической компетентности была осуществлена как целостный процесс взаимосвязанных элементов, который выстраивался в соответствии с поставленной целью: диагностика актуального состояния прогностической компетентности, потенциала (ресурсов) обучающегося для достижения цели (прогнозируемого результата), выявление компетентностных дефицитов; построение компетентностной модели; проектирование персонализированной образовательной траектории; поступательное продвижение по собственной траектории развития; рефлексия деятельности, достижений, затруднений; корректировка целей и вектора развития. Соответствующие формы и методы обучения позволили максимально приблизить содержательные процессы к практическим запросам студентов.

## Список литературы

1. Благова М. А. Факторы и условия формирования прогностической компетенции будущих специалистов сервиса // Вестник Университета. 2015. № 5. С. 283–288.

2. Бодалев А. А., Деркач А. А., Климов Е. А. Предмет и понятийный аппарат акмеологии // *Акмеология* / Под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: РАГС, 2002. 548 с.
3. Бочарова Е. П. Акмеологический подход к образованию // *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*. 2008. № 4. С. 5–10.
4. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Психология профессионального образования: практикум. Москва: Академия, 2008. 144 с.
5. Ибрагимова Л. А., Михайлова С. В. Диагностический инструментарий оценки развития надпрофессиональных компетенций студентов вуза: методические рекомендации. Нижневартовск: НВГУ, 2021. 45 с.
6. Казакова Е. И., Ермаков Д. С., Кириллов П. Н. Персонализированная модель образования: методическое пособие // Москва: Платформа новой школы, 2019. 36 с.
7. Кузьмина Н. В., Жаринова Е. Н. Акмеологический подход к оценке продуктивности фундаментального образования (теоретико-методологические проблемы) // *Акмеология*. 2016. № 2(58). С. 18–23
8. Линдгрэн М., Бандхольд Х. Сценарное планирование: связь между будущим и стратегией // Пер. с англ. И. Ильиной. Москва: Олимп-Бизнес, 2009. 256 с.
9. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. Москва: Когито-Центр, 2004.
10. Неборский Е. В. Прогностический подход к исследованию образования: анализ и интерпретация // *Ценности и смыслы*. 2024. №2 (90). С. 81–96. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2024-2-81-96>
11. Пейсахов Н. М., Габдреева Г. Ш. Методические указания к лабораторным занятиям по психологии. Казань: Казанский университет, 1988.
12. Присяжная А. Ф. Реализация акмеологического подхода в формировании прогностической компетентности будущих педагогов. Москва: МПГУ, 2008. 153 с.
13. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей // *Прикладная психология*, 2001. № 4. С. 9–30.
14. Третьякова В. С. Прогнозирование профессионального будущего как инновационная технология управления профессиональным становлением // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2022. № 1. С. 112–126. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.007>
15. Хуторской А. В. Прогнозирование инноваций в образовании. К обоснованию педагогической футурологии // *Эйдос*, 2019. № 3. С. 1–10.
16. DeLorenzo R. Game changer: Dramatic journey to digital personal competency system // *Policy of Education*. 2019. Vol. 3. P. 158–163.
17. Devine J. Personalized learning together // *Open education 2030*. Vision Papers Part II. School Education, 15 May 2013. <http://blogs.ec.europa.eu/openeducation2030/files/2013/05/Devine-OE-SE-2030-fin.pdf>
18. Marzano R. J., Norford J. S., Finn M., Finn D. A handbook for personalized competency-based education: Ensure All students master content by designing and implementing a PCBE system. Marzano Resources, 2017. 240 p.
19. Robinson J. Futures under glass: A recipe for people who hate to predict // *Futures*. 1990. Vol. 22(8). P. 820–842. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(90\)90018-D](https://doi.org/10.1016/0016-3287(90)90018-D)

20. Robinson K., Aronica L. Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education. Penguin Publishing Group, 2016. 320 p.

## References

- Blagova, M. A. (2015). Factors and conditions of development of prognostic competence of future specialists of the service. *Vestnik Universiteta*, 5, 283–288. (In Russ.)
- Bocharova, E. P. (2008). Acmeological approach to education. *Humanities Research in the Russian Far East*, 4, 5–10.
- Bodalev, A. A., Derkach, A. A., & Klimov, E. N. (2002). The subject and conceptual apparatus of acmeology. In A. A. Derkach (Ed.), *Acmeology*. RAGS. (In Russ.)
- DeLorenzo, R. (2019). Game changer: Dramatic journey to digital personal competency system. *Policy of Education*, 3, 158–163.
- Devine, J. (2013). Personalized learning together. *Open education 2030: Vision Papers Part II: School Education*. <http://blogs.ec.europa.eu/openeducation2030/files/2013/05/Devine-OE-SE-2030-fin.pdf>
- Ibragimova, L. A., & Mikhailova, S. V. (2021). *Diagnostic tools for assessing the development of supra-professional competencies of university students*. NVGU. (In Russ.)
- Kazakova, E. I., Ermakov D. S., & Kirillov, P. N. (2019). *Personalized model of education*. Platforma novoy shkoly. (In Russ.)
- Khutorskoy, A.V. (2019). Forecasting innovations in education. Towards the substantiation of pedagogical futurology. *Eidos*, 3, 1–10. (In Russ.)
- Kuzmina, N. V., & Zharinova, E. N. (2016). Acmeological approach to estimation of fundamental education efficiency (theoretical and methodological problems). *Acmeology*, 2 (58), 17–22. (In Russ.)
- Lindgren, M., & Bandhold, H. (2021). *Scenario planning: the connection between the future and strategy* (I. Ilyina, Trans.). Olimp-Busines. (In Russ.)
- Marzano, R. J., Norford, J. S., Finn, M., & Finn, D. (2017). *A handbook for personalized competency-based education: Ensure All students master content by designing and implementing a PCBE system*. Marzano Resources.
- Morosanova, V. I. (2004). *Self-Regulation profile questionnaire (SRPQM): A Guide*. Kogito-Center. (In Russ.)
- Neborsky, E. V. (2024). A predictive approach to the study of education: analysis and interpretation. *Values and Meanings*, 2 (90), 81–96. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2024-2-81-96>
- Peisakhov, N.M., & Gabdreeva, G. Sh. (1988). *Methodological guidelines for laboratory classes in psychology*. Kazan University. (In Russ.)
- Prysyazhnaya, A. F. (2006). *The implementation of the acmeological approach in the formation of the predictive competence of future teachers*. MPGU. (In Russ.)
- Robinson, J. (1990). Futures under glass: A recipe for people who hate to predict. *Futures*, 22(8), 820–842. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(90\)90018-D](https://doi.org/10.1016/0016-3287(90)90018-D)
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution* *Ahat's transforming education*. Penguin Publishing Group.
- Sopov, V. F., & Karpushina, L. V. (2001). Morphological test of life values. *Applied Psychology*, 4, 9–30. (In Russ.)
- Tretyakova, V. S. (2022). Forecasting the professional future as an innovative technology for managing professional development of students. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 112–126. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.007>

Zeer, E. F., & Pavlova, A. M. (2008). *Psychology of vocational education*. Academia. (In Russ).

### Информация об авторе

**Кайгородова Анастасия Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры психологии профессионального развития Уральского государственного педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/000-0002-9044-6078>, kaygorodova.ae@mail.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

### Information about the author

**Anastasia E. Kaygorodova**, senior lecturer at the Department of Psychology of Professional Development of the Ural State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/000-0002-9044-6078>, kaygorodova.ae@mail.ru

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

Author has read and approved the final manuscript.



## К празднованию юбилея СПО в 2025 году: история и предыстория

В. В. Вертиль<sup>1</sup>, Л. В. Захаровский<sup>2</sup>, А. Г. Кислов<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup> Екатеринбургский экономико-технологический колледж,  
Екатеринбург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация

✉ akislov2005@yandex.ru

### Аннотация

**Введение.** В последние годы наблюдается рост интереса к вопросам институциональной памяти и символической хронологии, в том числе в установлении Дня среднего профессионального образования (СПО), официально закрепленного Указом Президента РФ от 25 июля 2022 г. и ежегодно отмечаемого 2 октября. Предложение отпраздновать в 2025 году юбилей СПО, приуроченный к 85-летию со дня выхода Указа Президиума Верховного Совета СССР «О государственных трудовых резервах» от 2 октября 1940 г., вызывает определенные историко-терминологические вопросы.

**Цель** – осмыслить феномен выбора календарной даты отмечаемого события в контексте социокультурной истории страны.

**Методологией** осмысления служат структурно-функциональный подход к социокультурным процессам, апофатическая парадигма и источниковедческие основания анализа, актуализирующие потенциал метода экспликации значений.

**Результат.** Модель профессионального образования (ПО), ориентированного лишь на кадровое обеспечение рынка труда, адаптацию к нему, требует однозначной хронологии, определенных точек отсчета и периодизации процессов, четко и навсегда зафиксированных поводов к праздникам. Модель ПО, ориентированного на роль катализатора развития экономики, многовариантна, неоднозначна как в отношении наличной структуры рынка труда и институциональной структуры экономики, так и в хронологии, которая разнонаправленна и несводима к общему знаменателю.

**Научная новизна** – в объяснении причин полихронии на примере социального реагирования на события истории отечественного ПО.

**Практическая значимость** – в мотивации к осмысленному празднованию.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, история профессионального образования, институционализация, монохронизм, полихронизм, государственные праздники, Государственные трудовые резервы, СССР

**Для цитирования:** Вертиль В. В., Захаровский Л. В., Кислов А. Г. К празднованию юбилея СПО в 2025 году: история и предыстория // Профессиональное образование и рынок труда 2025. Т. 13. № 2. С. 114–132. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.009>

Статья поступила в редакцию 14 мая 2025 г.; поступила после рецензирования 25 мая 2025 г.; принята к публикации 27 мая 2025 г.

Original article

## To celebrate the anniversary of SPO in 2025: History and background

Vladimir V. Vertil<sup>1</sup>, Leonid V. Zakharovsky<sup>2</sup>, Alexander G. Kislov<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup> Yekaterinburg College of Economics and Technology,  
Yekaterinburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Ural State Pedagogical University,  
Yekaterinburg, Russian Federation

✉ akislov2005@yandex.ru

### Abstract

**Introduction.** In recent years, there has been a growing interest in the issues of institutional memory and symbolic chronology, including in the system of vocational education, which is facilitated, in particular, by the establishment of the Day of Secondary Vocational Education (SVE), officially established by the Decree of the President of the Russian Federation dated 25 July 2022 and annually celebrated on 2 October. The proposal to celebrate in 2025 the anniversary of SVE, timed to coincide with the 85th anniversary of the Decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR ‘On State Labour Reserves’ of 2 October 1940, raises certain historical and terminological questions.

**The aim** is to understand the phenomenon of choosing a calendar date for a celebrated event in the context of the socio-cultural history of the country.

**Methods.** The methodology of reflection is based on the structural-functional approach to socio-cultural processes, the apophatic paradigm and the sourceological bases of analysis, which actualise the potential of the method of explication of meanings.

**Results.** A model of vocational education (VE) focused solely on supplying the labour market with personnel and adapting to it requires a clear chronology, defined reference points and periodisation of processes, as well as fixed and permanent occasions for celebration. A model of VE aimed at acting as a catalyst for economic development is multi-variant and ambiguous — both in terms of the existing structure of the labour market and the institutional structure of the economy, as well as in terms of its chronology, which is multidirectional and cannot be reduced to a single common denominator.

**Scientific novelty** lies in explaining the causes of polychrony, using the example of social responses to events in the history of domestic vocational education.

**The practical significance** lies in the motivation for meaningful celebration.

**Key words:** vocational education and training, history of vocational education, institutionalisation, monochronism, polychronism, public holidays, State Labour Reserves, USSR

**For citation:** Vertil, V. V., Zakharovsky, L. V., & Kislov, A. G. (2025). To celebrate the anniversary of SPO in 2025: History and background. *Vocational Education and Labour Market*, 13 (2), 114–132. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.009>

Received May 14, 2025; revised May 25, 2025; May 27, 2025.

## Введение

2 октября отмечается День среднего профессионального образования, установленный в 2022 г. Указом Президента РФ в целях его «развития и популяризации»<sup>1</sup>, в связи с чем все чаще стали говорить о праздновании в 2025 г. юбилея СПО<sup>2</sup>. Заметим, что слову «юбилей» (лат. *Jubilaeus* от др.-евр. יוביל-йовель/ювель) давно придается расширительное в сравнении с изначальным значение. Буквально это «бараний рог», но с некоторых пор не всякий бараний рог, а возглашающий «год свободы», то есть установленный пророком Моисеем 50-й год, когда проданные и заложенные земли возвращались к прежним владельцам, рабы получали свободу, прощались долги должникам, а Тора читалась народу, и земля отдыхала от полевых работ. Этот «год свободы» наступал каждые пятьдесят лет, после семи седмиц, то есть семи семилетий (Лев. 25).

Сегодня же юбилеем могут назвать всякую «красивую», достойную особого внимания и чествования дату. Так, юбилейной провозглашена и дата 2 октября 2025 г. – в честь 85-летия СПО, хотя эта дата исторически недвусмысленно перекликается с Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 октября 1940 г. «О государственных трудовых резервах»<sup>3</sup>. Словосочетания «СПО» в Указе Президиума нет, равно как его нет и в последовавшем за Указом конкретизирующем Постановлении Совета Народных Комиссаров СССР от 2 октября 1940 г. № 1852 «О призыве городской и колхозной молодежи в ремесленные училища, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения»<sup>4</sup>. Долгое время этот день признавался как День рождения именно Государственных трудовых резервов, а не СПО, хотя термин «СПО» уже существовал задолго до 1940 года.

Попробуем разобраться в хронологии и хронометрии отечественного СПО, а также профессионального образования России в целом, тем более что датировка исходной точки существенна при построении исторической концепции развития не только ПО, не только экономики, но и всей страны. Юбилей же СПО дает серьезный повод разобраться, что мы и как праздновали и празднуем, в частности, 2 октября, а что и почему не праздновали. Непразднования не только не отменяют события, они помечают их (иногда более акцентированно, чем празднования) как заслуживающие забвения, что сбавывает – массовое сознание чаще их вытесняет из памяти. Помнящие же о событиях профессиональные историки – социальная группа малочисленная и мало влияющая на общественное сознание. Однако на социально-исторических процессах сказываются последствия не только и нередко не столько празднуемых

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 25.07.2022 г. № 496 «О Дне среднего профессионального образования». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48187>

<sup>2</sup> В 2025 году российская система СПО отметит 85-летний юбилей // ИРПО. 27 янв. 2025 г. <https://firpo.ru/press/news/2025/01/27/v-2025-godu-rossiyskaya-sistema-spo-otmetit-85-letniy-yubiley.html>

<sup>3</sup> Электронная библиотека исторических документов. <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/131140-o-gosudarstvennyh-trudovyh-rezervah-sssr-ukaz-ot-2-oktyabrya-1940-g>

<sup>4</sup> Там же. <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/245403-o-prizyve-gorodskoy-i-kolhoznoy-molodezhi-v-remeslennye-uchilishcha-zheleznodorozhnye-uchilishcha-i-shkoly-fabrichno-zavodskogo-obucheniya-iz-postanovleniya-chk-sssr-2-oktyabrya-1940-g-locale-nil-1852>

событий. «Величайшие события – это не наши самые шумные, а наши самые тихие часы. Не вокруг изобретателей нового шума – вокруг изобретателей новых ценностей вращается мир; неслышно вращается он» (Ницше, 2015, с. 161).

### *Предыстория институционализации профессионального образования России: несработавшие поводы к празднованию*

Профессиональное образование (далее ПО) России прошло долгий путь развития, начиная с раннего периода формирования Российского государства и даже задолго до него, поскольку без традиций передачи секретов мастерства и простого, стихийного, повседневного и спонтанного научения различным видам труда невозможен даже самый примитивный, архаичный социум. Появление профессиональных учебных заведений в России чаще связывают с эпохой царствования Петра I. Действительно, многое царь-новатор инициировал, как, впрочем, многое и продолжил. Но не без его активного участия сформировавшийся социокультурный стереотип Петровского прорыва из «затхлого и проклятого» прошлого сказался и на придании особого значения всему, что при Петре происходило, тем более возникало его повелением. Сверхзначимость персоны Государя-Императора придавала сверхценности всему с нею связанному. Так, и Великое (а каким же еще ему быть?!) посольство Петра I (путешествие по Европе в 1697–1698 гг.) имело многие великие же последствия. Среди них – решение создать в России профильные учебные заведения по примеру европейских – чем не повод для «точки отсчета» истории ПО России?! О ней сильна память как об одном из решающих факторов обеспечения квалифицированными кадрами петровского модернизационного рывка. И помнят его далеко не только профессиональные историки.

Первыми учреждениями, осуществлявшими профессиональную подготовку, стали Школа математических и навигацких наук (1701 г.), Хирургическая школа (1707 г.), Артиллерийская школа (1712 г.), Инженерная школа (1712 г.). Учебные заведения петровской эпохи создавались на тех же мобилизационных принципах, на каких будут создаваться Государственные трудовые резервы СССР: принудительности обучения, его бесплатность, полное гособеспечение учеников в период обучения, последующее обязательное распределение выпускников «куда государству интересу надобно».

Прямые и косвенные отголоски решения царя можно расслышать в празднованиях Дней рождения наследующих созданным при Петре учебных заведений. Так, дни учреждения Школы математических и навигацких наук («Школы Пушкарского приказа») и Инженерной и Артиллерийской школ отмечают по сию пору: 25 января как День штурмана Военно-Морского Флота России, а 21 января как День инженерных войск России, то есть как профессиональные праздники, которые непременно празднуются и в соответствующих учебных заведениях.

Позднее по указанию императрицы Екатерины II, соизмеримой Петру I своей исторической сверхзначимостью, было разработано несколько проектов развития ПО, основным из которых являлся «Устав

народным училищам Российской империи» 1786 г.<sup>1</sup> Общегосударственный Устав – явный признак институционализации системы ранее разрозненных профессиональных учебных заведений. В результате во многих городах открывались малые и главные народные училища, готовившие грамотных, умеющих хорошо писать и считать, знающих основы православия и правила поведения людей, готовых к освоению профессий, требующих достаточно высокой квалификации. Днем рождения институционализованной системы ПО подписание Устава тем не менее не стало, видимо, таковой система еще не осознавалась.

Реформы в сфере образования приобрели еще более системный характер в начале XIX в. с восшествием на престол Александра I, находившегося первое время под влиянием идей Просвещения. Одним из важнейших шагов стало создание Министерства народного просвещения в 1802 г., которое разработало единую четырехуровневую систему учебных заведений. Она предусматривала приходские училища для крестьян, уездные (по сути, профессиональные) училища, губернские гимназии и университеты. В 1820-х гг. были открыты сельские профессиональные школы для подготовки специалистов по агрономии, земледелию, животноводству, садоводству. Широких праздников по всем этим поводам тоже не наблюдалось. Реформы образования продвигались вслед назревшим государственным и общественным интересам и надобностям как их обеспечительная, догоняющая мера.

При Николае I важным этапом развития ПО стало открытие в 1832 г. первого ремесленного училища в Москве, которое в 1868 г. было преобразовано в техническое училище. Не менее важным шагом в развитии ПО стало инициирование Министерством государственной собственности открытия в 1837 г. сельских приходных училищ в различных губерниях. В них осуществлялась подготовка помощников волостных писарей и ремесленников. А еще специфической формой ПО стали дополнительные классы и курсы в уездных училищах. Они были ориентированы на подготовку специалистов по землемерию. Наблюдается все тот же обеспечивающий социально-экономические интересы и надобности взгляд государства на всю сферу образования, включая ПО, взгляд, не способствующий сопровождению связанных с ним событий особыми торжествами и чествованиями.

В ходе «великих реформ» 1860-х гг. Александра II появились специальные школы, обучающие послов, лекарей, работников типографий, были созданы новые школы математических и навигационных наук, геодезические и другие. Некоторое время профессиональные учебные заведения находились в ведении Министерства финансов, а в 1881 г. были переданы под управление Министерства народного просвещения. В 1883 г., уже при Александре III, в Министерстве было создано специальное отделение по техническому и профессиональному образованию. Главным идеологом реформы в сфере ПО в этот период стал И. А. Вышнеградский. В 1884 г. им был подготовлен «Проект общего нормального плана

<sup>1</sup> Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование императрицы Екатерины II // Электронная библиотека Тамбовской области. <https://elibrary.tambovlib.ru/?ebook=2952>

промышленного образования в России»<sup>1</sup>. «По существу, это был первый концептуальный документ по созданию системы профессионального образования, отвечающий современным требованиям промышленного развития страны. Автор исходил из идеи построения общих принципов системы российского профессионального образования, которая на практике должна быть скорректирована с учетом местных условий и особенностей, в которых находились промышленные предприятия» (Панина, 2012, с. 62).

Данный план был принят Правительством 7 марта 1888 г. как «Основные положения о промышленных училищах»<sup>2</sup>, впервые законодательно закрепившие единую систему российского профтехобразования, которое до того на деле так и оставалось скорее разрозненным, чем институционально единым. «Положения» разделили учебные заведения на типы:

- средние технические училища, готовившие техников как ближайших помощников инженеров и других руководителей промышленного дела;
- низшие технические училища, подготавливавшие рабочих для определенного производства;
- ремесленные училища, обучавшие конкретному ремеслу, связанному чаще всего с бытом людей.

«Основные положения...» установили организационные и методические принципы функционирования промышленных училищ, включая требования к разработке учебных планов, программ подготовки, что способствовало формированию целостной модели ПО в стране. Однако принятие и этого документа не стало поводом к широкому и регулярному, тем более официальному воспоминанию и празднованию, хотя юридически реализованную в нем идею трудно переоценить. Видимо, сначала не доставало тех, кто это понимал, а потом реверансы «проклятому», но теперь уже царскому, буржуазному прошлому долгое время оставались невозможными. К тому же и эти реформы не меняли спокойного обеспечительно-адаптационного взгляда на миссию образования, особенно, ПО.

Та же участь еще у одного повода к празднованию – документа, регламентирующего подготовку рабочих для мелких предприятий, квалификация которых в некотором диапазоне тоже может быть соотнесена с современным СПО. 20 декабря 1893 г. были приняты основные правила «О школах ремесленных учеников»<sup>3</sup>.

24 апреля 1895 г. был издан еще один относящийся к нашей теме закон «О низших ремесленных школах»<sup>4</sup>. А в 1889 г. Министерством народного просвещения были разработаны типовые уставы учреждений ПО. «Это был важный шаг со стороны Министерства на пути унификации деятельности профессиональных учебных заведений» (Панина, с. 65).

И более того, еще перед Первой мировой войной появился новый тип средних специальных учебных заведений – техникум, столь прямо

<sup>1</sup> Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Т. 10. СПб., 1894.

<sup>2</sup> Электронная библиотека исторических документов. <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/431521#mode/inspect/page/1/zoom/4>

<sup>3</sup> Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Т. 12. СПб., 1896.

<sup>4</sup> Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Т. 13. СПб., 1898.

и обоснованно ассоциирующийся сегодня с термином «СПО». Но для празднования события рождения СПО реальное появление техникумов поводом тоже не стало, видимо, потому, что появились они «не вовремя» – с точки зрения тех, кто принялся создавать очередной «новый мир», в котором ничему старому не должно оставаться места. Тем более если это что-то из старого пришлось оставить – тогда его лучше просто не замечать и забыть, что оно из «старого мира». Потому готовятся к празднованию своего 85-летия коллективы техникумов и колледжей, которым, например, в текущем году 93(!) года со дня их учреждения, и именно как техникумов<sup>1</sup>.

После Октябрьской революции начались годы бурных и некоторое время разнонаправленных процессов, в том числе в сфере организации и даже содержания программ ПО. 16 октября 1918 г. ВЦИК принял Положение «О единой трудовой школе РСФСР», которым вводилось бесплатное и совместное обучение детей школьного возраста. Оно упраздняло многотипность школ (начальные, гимназии, реальные училища и т. п.). Всем им, кроме высшей, присваивалось название «единая трудовая школа», призванная готовить всю молодежь страны к труду<sup>2</sup>. И в Программе РКП(б), принятой в марте 1919 г. на VIII съезде партии, был провозглашен курс на бесплатное и обязательное общее и политехническое (знакомящее в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образование для всех детей обоего пола до 17 лет.

Идея политехнического образования привлекала тогда большое внимание. В ряде выступлений и статей ее обосновывал в В. И. Ленин. Он опирался на опережавших свое время теоретиков и практиков политехнического образования, таких как, например, В. И. Гриневецкий<sup>3</sup>, предлагавший теоретически обоснованные варианты обновления связей ПО и промышленности, экономики в целом. В. И. Ленин критиковал всякие попытки подменить политехническое обучение монотехническим (Ленин, 1970, т. 42). Он же выдвинул идею необходимости достижения всеобщего ПО с переходом его в политехническое (Ленин, 1970, т. 52). Эта инициатива была не просто очередной революционной, она ломала давно сложившийся обеспечительно-адаптационный взгляд на миссию ПО. Политехнизм должен был обеспечить готовность не только и не столько лишь к настоящему состоянию и надобностям экономики, работодателей, он позволял готовить обучающихся к мобильности, в том числе в отношении и такого будущего, о котором в настоящем никто или мало кто думает, тем более знает. Идея политехнизма переводила реактивное ПО в режим проактивного, опережающего процессы в развитии технологий, производства, экономических отношений, потребностей в кадрах.

Ленинская мечтательность в условиях колоссальной разрухи естественным образом столкнулась с активным и широким сопротивлением. Местные органы управления образованием отказались ликвидировать уже существующую сеть профшкол, что, кстати, говорит не столько в

<sup>1</sup> История Екатеринбургского экономико-технологического колледжа. <http://eetk.ru/o-kolledzhe/istoriya>

<sup>2</sup> Электронная библиотека исторических документов. <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/12521-30-sentyabrya-polozhenie-vmik-ob-edinoy-trudovoy-shkole>

<sup>3</sup> Гриневецкий Василий Игнатьевич (1871–1919) – основатель научно-педагогической школы. <https://piston-engines.ru/o-kafedre/nasha-pamyat/211-grinevetskij-v-i>

пользу ее исторической правоты, сколько в пользу укрепившейся к началу XX века ее институциональности, отраслевой, социально-групповой субъектности и нацеленности на обеспечение нужд рынка труда здесь-и-сейчас. А здесь-и-сейчас нужны были не универсалы-«верхогляды», а разнообразные узкие специалисты.

В апреле 1919 г. Наркомпрос опубликовал Декларацию «О задачах профессионально-технического образования в России», в которой было подчеркнuto, что прежняя система технических школ и профессиональных училищ нуждается в серьезной реорганизации и адаптации к новым условиям. Декларация также акцентировала необходимость учета специфики различных отраслей промышленности и соответствующей подготовки кадров (Силин, 2011). Декларация вошла в историю тоже без праздничных последствий. Наверно, еще и по причине, которую вынужден был констатировать Л. Д. Троцкий: в ПО «мы разрушили то, что было создано капитализмом, и ничего нового взамен этого не создали» (Троцкий, 1927, с. 34).

Начало Советской системы среднего и начального профессионально-технического образования тем не менее вполне можно было бы связать с Декретом «Об учебной профессионально-технической повинности» (июль 1920 г.), введившем обязательное обучение рабочих от 18 до 40 лет<sup>1</sup>, но этого не случилось – слишком все тогда было импровизационно, ненадежно, спорно и в теории, и на практике. Хотя попытка обратить внимание на эту дату спустя почти сто лет была, на что указывает подзаголовок изданного РГППУ трехтомника «Профессионально-педагогическое и профессионально-техническое образование в России: К столетию становления и развития. 1920–2020 гг.» (2020). К этому трехтомнику по замыслу и содержанию непосредственно примыкает изданный 4 года спустя сборник документов «Воспитательная политика в системе Государственных трудовых резервов СССР. 1940–1958 гг. (2024). «Определение хронологических рамок исторических процессов нередко представляет собой научную проблему. Избранная нами точка отсчета “индустриального” столетия истории профессионально-технического и профессионально-педагогического образования обоснована созданием в 1920 г. органа управления профессиональным образованием – Главного комитета профессионально-технического образования, а также изданием декрета Совета народных комиссаров от 29 июля 1920 г. “Об учебной профессионально-технической повинности”, определившего первые контуры новой профессиональной школы» (Профессионально-педагогическое и профессионально-техническое образование..., т. 1, с. 17). Планировавшиеся на 2020 г. мероприятия, приуроченные к этой дате, которые могли бы иметь значительные последствия, в том числе ведущие к закреплению за этой датой значения, достойного общегосударственного праздника, были перенесены, а затем и отменены сначала в связи с пандемией COVID-19, затем – СВО.

А ведь 16 июня 1920 г. на заседании Главпрофобра перед 2-й сессией Совета профессионально-технического образования было утверждено «Положение о техникумах» – вот уж документ, имеющей прямое

<sup>1</sup> Электронная библиотека исторических документов. <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/11145>

отношение к СПО. Согласно нему техникумам, кстати, предоставлялась большая самостоятельность (Анисимов и др., 2000, с. 225)<sup>1</sup>.

В 1920-е гг. были созданы также и профессионально-технические училища (ПТУ), ориентированные на подготовку рабочих кадров для нужд промышленности. С 2013 г. эта подготовка законодательно интегрирована в СПО, что и способствует дезориентации желающих разобрататься в хронологии ПО. Для преодоления этой дезориентации стоит развитие СПО «проследить в горизонте исторической ретроспективы в 100–150 лет. Так мы можем обнаружить две непересекающиеся ветви профессионального образования: техникумовская подготовка и профессионально-техническое образование... Как правило, в техникумах реализовывались программы подготовки специалистов среднего звена; программы подготовки рабочих – это была задача профессиональных училищ. Техникумы в большей степени тяготели к вузам, обеспечивая преемственность программ по институтским специальностям до уровня техников. Программы профессионально-технических училищ (ПТУ) разрабатывались только на общедоступном, самом простом уровне, да и сами рабочие профессии не отличались высокой сложностью» (Блинов, 2023, с. 6).

Подавляющее большинство техникумов первых лет советской власти было создано на базе дореволюционных средних и некоторых низших специальных училищ: технических, коммерческих, сельскохозяйственных, горных и др. (Анисимов, с. 194). Знаменательно, что в мае 1930 г. состоялась первая Всесоюзная конференция по среднему профессиональному образованию, на которой обсуждались вопросы о состоянии и перспективах развития техникумов, а также о профиле специалиста-техника и его месте в производстве. Особое внимание на конференции было уделено проблеме упорядочивания СПО, специализации и номенклатуры специальностей, профиля техникумов (Там же, с. 192). К этому времени уже существовали индустриально-технические, педагогические, сельскохозяйственные, художественно-музыкальные, медицинские, промышленно-экономические техникумы. В целом при всем многообразии форм профтехподготовки в 1920–30-е гг. (техникумы, профтехшколы, профтехкурсы, сеть бригадного и индивидуального ученичества, школы ФЗУ), существовал и стремление к системности. Система в процессе формирования колебалась от централизованного (наркомпросовского) к децентрализованному (наркоматов с их ГУУЗаами<sup>2</sup> и руководства предприятий) управлению, но функционально – в моменты необходимости важнейших корректировок развития и реформ – действовало это многообразие именно как единая система, что во многом обеспечивалось однопартийным стержнем управления.

Итак, СПО признанно существовало и развивалось и до 1940-го года, усложняясь и пульсируя между централизацией и диверсификацией. К

<sup>1</sup> Признание необходимости их самостоятельности свидетельствовали о сохраняющейся и даже растущей интенции к институционализации ПО и потому его автономии как субъекта социума, чья роль и организационное оформление не должны лишь обеспечивать решение текущих социально-экономических задач, копируя и систему управления, сложившуюся в сфере экономики: ПО может быть настоящим катализатором социально-экономического развития, если не сковывать ПО императивными предписаниями исключительно текущего момента.

<sup>2</sup> ГУУЗ – главное управление учебных заведений (при Наркомате).

середине 1930-х гг., правда, в его развитии наступил перелом в обратную сторону: методики упростились, связь с производством ослабла. Усилилась роль теоретической подготовки, уроков как основной формы обучения. Зато годы с 1930 по 1940 стали периодом бурного роста сети школ ФЗУ, призванных заполнить острый кадровый дефицит на фоне широко развернувшейся политики индустриализации всей страны. Стране катастрофически не хватало квалифицированных кадров для работы на новых заводах, фабриках. Возникла острая необходимость в подготовке рабочих, мастеров, техников и инженеров среднего звена. Потому в 1936 г. были, как казалось, окончательно сформированы основные структуры системы подготовки промышленных кадров. Центральное место в них заняли профессионально-техническое образование (ПТО), а именно фабрично-заводские училища (ФЗУ), и система обучения без отрыва от производства, сочетавшая практическую работу на предприятиях с краткосрочными курсами повышения квалификации. ФЗУ стали основным каналом подготовки рабочих для нужд быстрорастущей промышленности, предлагая ускоренные программы обучения, тесно связанные с потребностями конкретных предприятий.

Однако, несмотря на впечатляющий рост числа учебных заведений, проблема нехватки кадров оставалась крайне актуальной. Система столкнулась с серьезными организационными и методическими проблемами. Наркоматы и ведомства, отвечавшие за руководство ПТО, сосредоточились на количественном росте, пренебрегая качеством подготовки и необходимой методической поддержкой преподавателей. Нехватка опытных инструкторов, устаревшее оборудование, недостаток учебных материалов – все это снижало эффективность обучения и не позволяло выпускать специалистов, отвечающих требованиям современной промышленности. Таков неизбежный эффект догоняющей модели ПО, взявшей верх в 1930-е гг. – вопреки даже ленинским усилиям по пропаганде политехнизма.

В попытке ускорить процесс подготовки рабочих в 1933 г. были приняты меры по сокращению сроков обучения в ШУМПтах (школах ученичества массовых профессий, одной из разновидностей школ ФЗУ), которые были переведены на базу семилетней общеобразовательной школы. Срок обучения был сокращен до шести месяцев для большинства специальностей и до года для подготовки наиболее квалифицированных рабочих. Из учебных планов были практически полностью исключены общеобразовательные, политические и даже общетехнические дисциплины. Основное внимание уделялось узкоспециальной подготовке: специальной технологии, чтению чертежей, материаловедению и, самое главное, производственному обучению, на которое отводилось до 80 % учебного времени.

Однако такое радикальное сокращение сроков обучения, особенно с учетом того, что большинство поступающих в ФЗУ имели лишь начальное образование (4–6 классов), привело к катастрофическому падению качества подготовки. Выпускники ФЗУ часто оказывались недостаточно компетентными для выполнения сложной работы, что негативно сказывалось на производительности труда и качестве продукции. Эта политика, ориентированная на быстрый, но поверхностный результат,

в конечном итоге оказалась неэффективной и привела к необходимости пересмотра всей системы ПО. В дальнейшем акцент был сделан на более сбалансированной программе, сочетающей специальную подготовку с более широким общеобразовательным базисом, что позволило подготовить более квалифицированных и адаптируемых к изменениям в промышленности специалистов. Кроме того, были предприняты усилия по улучшению материально-технической базы ПТО, а также по повышению квалификации преподавательского состава. Проактивная модель напоминала о себе растущими проблемами, с которыми не справлялась модель реактивная.

Итак, поводов к празднованию рождения ПО в целом, и СПО в частности, было немало, но сработал только один и только в настоящее время.

### *Сработавший повод*

2 октября 1940 г. вышли Указ Президиума Верховного Совета СССР «О государственных трудовых резервах» и Постановление Совета Народных Комиссаров СССР «О призыве городской и колхозной молодежи в ремесленные училища, железнодорожные училища и школы фабрично-заводского обучения». Предусматривалось создание трех типов учебных заведений: ремесленных и железнодорожных училищ, а также школ фабрично-заводского обучения (ФЗО). Сроки обучения составляли два года для училищ и шесть месяцев для школ ФЗО. Уже в первый год функционирования системы было организовано 1549 учебных заведений, из которых 900 базировались на существующих учебных подразделениях заводов и фабрик. Подготовка кадров осуществлялась по более чем 400 рабочим профессиям. Государство обеспечивало содержание обучающихся, предоставляя им трехразовое питание, медицинское и бытовое обслуживание, а также форменное обмундирование. Трудоустройство выпускников осуществлялось в соответствии с потребностями народного хозяйства.

Комплектование учебных заведений осуществлялось как на добровольной основе, так и путем принудительного набора (мобилизации). Для выпускников учебных заведений предусматривалась отсрочка от военной службы сроком на четыре года с момента окончания обучения. Уже в первый год функционирования системы поступило более 1,1 млн заявлений на 600 тыс. учебных мест (результат как активной организационной работы партийных, комсомольских и государственных органов, так и встречной мотивации молодежи воспользоваться новым социальным лифтом и пусть временной, но «броней» от призыва в армию). К маю 1941 г. в СССР действовало 1306 школ ФЗО с 364 тыс. учащихся, а также 744 ремесленных и железнодорожных училища, в которых обучались 345 тыс. человек. Первый выпуск составил более 250 тыс. квалифицированных рабочих, которые были направлены на предприятия для реализации задач третьей пятилетки.

Указ и Постановление 1940-го г. решали две важнейшие, но прямо не заявленные в них задачи: завершалась институционализация подготовки рабочих, а на ее основе и всего ПО страны, и упреждались угрозы организации подготовки кадров в условиях военного времени. Благодаря их решению с начала Великой Отечественной войны деятельность учебных

заведений трудовых резервов была мгновенно переориентирована на нужды оборонной промышленности. Добровольный принцип комплектования был отменен, остался лишь принудительный, что обеспечивало обязательный приток учащихся. Была введена судебная ответственность за самовольный уход учащихся из учебного заведения. Сроки обучения были значительно сокращены. Учебные программы были скорректированы: минимизирован объем теоретических дисциплин, основной упор был сделан на практическое обучение в рамках выполнения конкретных производственных заданий. Обучение велось в круглосуточном режиме, включая ночные смены на промышленных предприятиях.

Созданная как проактивная, модель ПО заработала, буквально воплощая лозунг «Все для фронта, все для Победы!» В том и ее особенность, что она не исключает реактивности, даже повышает ее, неся в себе постоянную готовность разнонаправленности, а значит, переориентации.

Дата формирования Государственных трудовых резервов – это повод к празднованию (несмотря на неоднозначное соответствие двух «ветвей» подготовки: одной – рабочих, другой – специалистов среднего звена, в частности, техников, а также медсестер и др.). Причина же празднования – та отдача, которую смогла дать эта система, тот вклад в Победу, а также та способность к сосредоточению на решении поставленных задач, которые были нужны в сороковые годы прошлого века и которые понадобятся сегодня и завтра.

День СПО в наше время приурочен не только к преобразованиям ПО, ранее (веками) исполняющего преимущественно его вторичную, производную, обеспечивающую нужды экономики в кадрах миссию. Эти преобразования – в форме Государственных трудовых резервов – оказались идеально подготовившими ПО к скоро наступившему в сороковые годы будущему в виде масштабнейшей войны и обеспечению Победы в ней, значение которой актуализирует еще одну ассоциацию с изначальным значением древнееврейского слова «юбилей», а именно, «согнуть врага в бараний рог». Это ориентир, «месседж», идущий к нам из 1940-го года, настраивающий на новые битвы. Преобразования ПО 1940 года создали катализатор развития не только подготовки кадров, но и всего социума, катализатор, который сработал на опережение, выступив примером опережающего ПО<sup>1</sup> – не только и не столько по содержанию его, сколько институциональными, в данном случае, мобилизационными характеристиками.

Празднование само по себе несет мобилизующий заряд, и именно его актуализирует Указ Президента от 25 июля 2022 г. Пусть Государственные трудовые резервы – это больше про подготовку рабочих, чем про подготовку специалистов среднего звена; пусть сегодняшнее празднование стало больше в честь программ, еще недавно относящихся не к СПО, а к начальному профессиональному образованию (к НПО), то есть непосредственно сегодняшнее празднование Дня СПО больше про меньшую в наши дни часть<sup>2</sup> СПО, что и воспринимается как парадокс. Но

<sup>1</sup> Чаяния о котором обильно и издавна декларируются, да редко случаются на деле.

<sup>2</sup> Сегодня лишь 17% студентов российских колледжей и техникумов осваивают программы подготовки рабочих (по данным Ирины Абанкиной (ВШЭ)) – <https://www.bfm.ru/news/566734>

несоответствие, парадоксальность здесь кажущиеся: празднуется День рождения все-таки не только трудовых резервов, а всей системы СПО, актуальнейшей составляющей которой (пусть совсем недавно) стала прямая наследница Государственных трудовых резервов – система НПО, влившаяся в СПО. И побуждающая всю систему ПО к переходу, как в начале 1940-х, от адаптационно-догоняющего к мобилизационно-катализирующему развитию социума режиму.

Дальнейшая история Государственных трудовых резервов, а затем и НПО остаются уроком этого перехода: «Мобилизационные механизмы развития хороши, когда необходимо в сжатые сроки выполнить некий объем задач, подразумевающих использование массовой и быстро обучаемой рабочей силы. Там же, где требовались сочетание высокой профессиональной квалификации и творческих способностей, умения быстро осваивать новые технологии, воплощать в металле самые смелые передовые разработки, выпускник Государственных трудовых резервов любой степени дисциплинированности и в любом количестве оказывался не слишком полезен» (Профессионально-педагогическое и профессионально-техническое образование..., 2020, т.1, с. 19; Захаровский, Микушина, 2024). Созданная в 1940 году проактивная модель ПО в ответ на новые реалии, а тем более в ответ на грядущие вызовы сумела в 1950-е гг. оперативно диверсифицироваться и действовать уже под иными именами.

### Заключение

Выявленная полихрония наблюдается не только в истории ПО. Хронометрируют люди – в зависимости от их места в социальных структурах, интересов, ценностей, задающих их оптику восприятия прошлого, настоящего, чаемого и прогнозируемого будущего. Оптика их к тому же со временем меняется. Поскольку социальных групп много, постольку оптик много, а значит, точек отсчета для выбора и отмечаний тех или иных событий тоже много.

У ПО много истоков, проявившихся в разные столетия и годы, много начал, рождений, возрождений, что можно и нужно отнести и к становлению СПО, потому что множественны и условны не только истоки ПО, но и деления его на уровни (низший / начальный / базовый, средний, высший), типы, виды, формы и т. п. В разные эпохи по разным основаниям, причинам и поводам с участием не только академических авторитетов, но и настоятельной политической воли различные события по-разному оценивались и именовались. ПО многогранно, каждая грань может представлять как точка отсчета и хронометрирования.

Провозглашение 85-летия СПО в связи с институционализацией Государственных трудовых резервов отражает не только историческое событие 1940 г., а еще в большей степени – наши дни, то, как и почему так, а не иначе смотрим мы на прошедшее, к чему и почему мы устремлены сегодня, к какому будущему. Подытожим итоги нашей попытки разобраться в причинах полихронии (см. табл.).

Хронометрия истории ПО в зависимости от его миссии и предопределяемых  
 ею характеристик  
 Chronometry of the history of the software, depending on its mission and its  
 predetermined characteristics

Характеристика	Реактивная (догоняющая) модель ПО	Проактивная (опережающая) модель ПО
миссия	ориентация на догоняющее (и, как следствие, фатально отстающее от развития экономики) стремление удовлетворить актуальные запросы рынка труда и на адаптацию к однозначно фиксируемым преимущественно наличным нуждам экономики	ориентация на роль катализатора развития экономики
содержание и организация деятельности	контруэнтны экономике, подобны ей вплоть до значительного дублирования, почти во всем соответствует ей	вызывающе многовариантны, неоднозначны, лабильны, многими воспринимаются как странные
рискогенность	в перспективе	здесь-и-сейчас
затратность	в перспективе	здесь-и-сейчас
допускает и требует	постоянного избегания риска	обуздания и приручения риска (Бек, 2000)
хронология	монокронизм: однозначная, прямолинейная, требующая навсегда («на все времена») определенных точки отсчета и периодизации	полихронизм: многозначная, разнонаправленная, несводимая к общему знаменателю и единой периодизации
поводы к юбилеям и прочим праздникам	четко и навсегда зафиксированные	нечеткие, лабильные

Характеристика	Реактивная (догоняющая) модель ПО	Проактивная (опережающая) модель ПО
<p>День рождения СПО</p>	<p>2 октября 1940 г.</p>	<p>1698 г. – решения об учреждении аналогичных европейским профессиональных учебных заведений по итогам Великого посольства Петра I 1786 г. – издание Устава народным училищам Российской империи 1802 г. – создание Министерства народного просвещения 1832 г. – открытие первого ремесленного училища в Москве 1837 г. – инициирование Министерством государственной собственности открытия сельских приходных училищ 1883 г. – создание при Ученом совете Министерства народного просвещения отделения по техническому и профессиональному образованию 7 марта 1888 г. – принятие Правительством «Основных положений о промышленных училищах», впервые законодательно закрепивших единую систему профессионально-технического образования Российской Империи 1914 г. – появление техникумов 29 января 1920 г. – создание Главного комитета профессионально-технического образования – органа управления профессиональным образованием 16 июня 1920 г. – утверждение Главпрофобром РСФСР «Положения о техникумах» 29 июля 1920 г. – издание декрета Совета народных комиссаров «Об учебной профессионально-технической повинности» Май 1930 г. – первая Всесоюзная конференция по среднему профессиональному образованию 2 октября 1940 г. – формирование Государственных трудовых резервов СССР 10 июля 1992 г. – в ст. 23 Закона РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 зафиксирован уровень СПО, упомянутый затем и в ст. 43 Конституции РФ 1993 г.</p>

Доминирующая в истории реактивная модель ПО, ориентированная на обеспечение рынка труда, адаптацию к нему и догоняющий (а, как следствие, и фатально отстающий от развития экономики) характер, содержательно и организационно конгруэнтна наличной экономике, подобна ей вплоть до значительного структурного дублирования; проактивная же модель, ориентированная на роль катализатора развития экономики, вызывающе многовариантна, неоднозначна в отношении наличной структуры рынка труда и институциональной структуры экономики, лабильна, потому рискогенна и высокзатратна. Первая модель тоже неизбежно рискогенна и затратна, а еще и обречена – но только в перспективе, а не здесь-и-сейчас. Без сосуществующей с ней второй моделью она возможна (настолько, что часто только она и существует), при этом заключает в себе предзаданное недоудовлетворение запросов работодателей; вторая же без первой – опасна. Но опасностей всегда много. Так, опасен огонь. И если бы наши предки не нашли способы приручить его, мы до сих пор бы питались сырым мясом. От опасности продуктивнее не прятаться, а совладать с нею.

Первая модель ПО вписывается в однозначную, прямолинейную

хронологию, требующую навсегда определенных точки отсчета и периодизации, четко и навсегда зафиксированных поводов к праздникам. Вторая модель многообразна во всем, в хронологии она тоже многозначна, разнонаправленна, несводима к общему знаменателю (Громова, 2014; Крюков, 2011, № 2–4; Салтыкова, Айрапетова, 2021; Hall, 1966). Потому-то некоторые ее праздники могут показаться произвольно установленными. Полихроническое восприятие исторического процесса позволяет уйти от фетишизации значения событий, тем более дат, при этом сохранять их все в памяти, соотносительности друг с другом и социокультурным контекстом, обуславливающим их восприятие и оценки, которые, таким образом, могут лишь претендовать в устах их категоричных адептов на безусловность и окончательность («навсегда», «навечно» и т. п.), оставаясь тем не менее за пределами представлений этих адептов относительными, условными.

### Литература:

1. Анисимов П. Ф., Демин В. М., Зуев В. М., Мухаметзянова Г. В., Семушина Л. Г. История среднего профессионального образования в России. Москва: Новь, 2000. 700 с.
2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седелника, Н. Федоровой. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
3. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С., Родичев Н. Ф., Сатдыков А. И., Куртеева Л. Н., Осадчева С. А., Дулаева З. К., Красовский Н. А. Ключевые аспекты развития среднего профессионального образования: монография. Москва: Дело РАНХиГС, 2023. 342 с.
4. Воспитательная политика в системе Государственных трудовых резервов СССР. 1940–1958 гг.: сборник документов / Сост. В. В. Дубицкий, Л. В. Захаровский, М. Б. Ларионова, И. В. Осипова, С. Л. Разинков. Екатеринбург: РГППУ, 2024. 470 с.
5. Громова С. Л. Основные концепции времени в XX веке // Идеи и идеалы. 2014. № 2(20). Т. 2. С. 53–60.
6. Захаровский Л. В., Микушина М. М. Трудовые ресурсы в конце 1940-х гг.: История несостоявшейся реформы // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 1. С. 116–121. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.009>
7. Крюков В. В. Диалектика вещи и процесса: релятивистская модель реальности // Идеи и идеалы. 2011. № 4 (10). Т. 1. С. 27–42.
8. Крюков В. В. Диахронический анализ реальности // Идеи и идеалы. 2011. № 2 (8). Т. 1. С. 23–43.
9. Крюков В. В. Диахрония, виртуальность и модальная онтология // Идеи и идеалы. 2011. № 3 (9). Т. 1. С. 27–38.
10. Ленин В. И. – Луначарскому А. В. 29 ноября 1920 // Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 52. Москва: Изд-во политической литературы, 1970. С. 21–22.
11. Ленин В. И. О работе Наркомпроса // Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 42. Москва: Изд-во политической литературы, 1970. С. 322–332.
12. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого / Пер. с нем. Ю. Антоносского. Москва: АСТ, 2015. 416 с.
13. Панина Н. В. Разработка нормативно-правовых основ

профессионально-технического образования второй половины XIX в. // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 62–66.

14. Профессионально-педагогическое и профессионально-техническое образование в России: К столетию становления и развития. 1920–2020 гг.: сб. документов: в 3 т. / под ред. Е. М. Дорожкина, Л. В. Захаровского. Екатеринбург: РГППУ, 2020. Т. 1. Профессионально-техническое образование. 774 с.

15. Профессионально-педагогическое и профессионально-техническое образование в России: К столетию становления и развития. 1920–2020 гг.: сб. документов: в 3 т. / под ред. Е. М. Дорожкина, Л. В. Захаровского. Екатеринбург: РГППУ, 2020. Т. 2. Профессионально-педагогическое образование. 546 с.

16. Профессионально-педагогическое и профессионально-техническое образование в России: К столетию становления и развития. 1920–2020 гг.: сб. документов: в 3 т. / под ред. Е. М. Дорожкина, Л. В. Захаровского. Екатеринбург: РГППУ, 2020. Т. 3. Профессионально-техническое и профессионально-педагогическое образование в региональном разрезе: Свердловская область. 1078 с.

17. Салтыкова Е. А., Айрапетова С. Н. Культурный параметр монохронности / полихронности в межкультурной коммуникации и его вербализация в языке на примере фразеологических единиц // Гуманитарные и социальные науки. 2021. Т. 88. № 5. С. 111–115. <https://doi.org/10.18522/2070-1403-2021-88-5-111-115>

18. Силин А. В. Советская парадигма профессионального образования в 1917–1920 годах: этапы эволюции // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 6. С. 41–48.

19. Троцкий Л. Д. Хозяйственное положение республики и основные задачи восстановления промышленности // Троцкий Л. Д. Соч. Т. 15: Хозяйственное строительство Советской республики (Серия 5 «На пути к социализму»). Москва; Ленинград, 1927. 600 с.

20. Hall E. T. The hidden dimension. Garden City; New York: Doubleday, 1966. 217 p.

## References

- Anisimov, P. F., Demin, V. M., Zuev, V. M., Mukhametzyanova, G. V., & Semushina, L. G. (2000). *Istorija srednego professional'nogo obrazovanija v Rossii* [The history of secondary vocational education in Russia.] Nov'. (In Russ.)
- Beck, U. (2000). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (V. Sedel'niku, N. Fjodorova, Trans.) Progress-Tradicija. (In Russ.) (Original work published in Deutsch 1986)
- Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., Sergeev, I. S., Rodichev, N. F., Satdykov, A. I., Kurteeva, L. N., Osadcheva, S. A., Dulaeva, Z. K., & Krasovsky, N. A. (2023). *Ključevye aspekty razvitija srednego professional'nogo obrazovanija: monografija* [Key aspects of the development of secondary vocational education]. Delo. (In Russ.)
- Dorozhkin, E. M., & Zaharovskiy, L. V. (Eds). (2020). *Professional'no-pedagogich-*

- eskoe i professional'no-tehnicheskoe obrazovanie v Rossii: K stoletiju stanovlenija i razvitija. 1920–2020: sbornik dokumentov* [Vocational pedagogical and vocational technical education in Russia: Towards the centenary of formation and development. 1920–2020: Documents]. Vol. 1. Vocational technical education. RSVPU. (In Russ.)
- Dorozhkin, E. M., & Zaharovskiy, L. V. (Eds.). (2020). *Professional'no-pedagogicheskoe i professional'no-tehnicheskoe obrazovanie v Rossii: K stoletiju stanovlenija i razvitija. 1920–2020: sbornik dokumentov* [Vocational pedagogical and vocational technical education in Russia: Towards the centenary of formation and development. 1920–2020: Documents]. Vol. 2: Vocational pedagogical education. RSVPU. (In Russ.).
- Dorozhkin, E. M., & Zaharovskiy, L. V. (Eds.). (2020). *Professional'no-pedagogicheskoe i professional'no-tehnicheskoe obrazovanie v Rossii: K stoletiju stanovlenija i razvitija. 1920–2020: sbornik dokumentov* [Vocational pedagogical and vocational technical education in Russia: Towards the centenary of formation and development. 1920–2020: Documents]. Vol. 3: Vocational technical and vocational pedagogical education in the regional context: Sverdlovsk region. RSVPU. (In Russ.)
- Dubickij, V. V., Zaharovskij, L. V., Larionova, M. B., Osipova, I. V., & Razinkov, S. L. (Eds.). (2024). *Vospitatel'naja politika v sisteme Gosudarstvennyh trudovyh rezervov SSSR. 1940–1958* [Educational policy in the system of State labor reserves of the USSR. 1940–1958]. RSVPU. (In Russ.)
- Gromova, S. L. (2014). Basic concepts of time in the twentieth century. *Ideas and Ideals*. 2014, 2 (20), 2, 53–60. (In Russ.)
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Doubleday.
- Krjukov, V. V. (2011a). The diachronic analysis of reality. *Ideas and Ideals*. 3 (8-1), 23–43. (In Russ.).
- Krjukov, V. V. (2011b). Diachrony, virtuality, and modal ontology. *Ideas and Ideals*. 3 (9-1), 27–38. (In Russ.)
- Krjukov, V. V. (2011c). Dialectics of a thing and a process: relativistic model of reality. *Ideas and Ideals*. 4 (10-1) 27–42. (In Russ.)
- Lenin, V. I. (1970a). Lenin V. I. – Lunacharskomu A. V. 29 nojabrja 1920 [Lenin V. I. – Lunacharsky A. V. November 29, 1920]. In *Lenin V. I. Complete Work* (vol. 52, pp. 21–22). Izdatel'stvo politicheskoy literatury. (In Russ.)
- Lenin, V. I. (1970b). O rabote Narkomprosa [About the work of the People's Commissariat of Education]. In *Lenin V. I. Complete Work* (vol. 42, pp. 322–332). Izdatel'stvo politicheskoy literatury. (In Russ.)
- Nitzsche, F. (2015). *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen* (Antonovsky Yu., Trans.). AST (In Russ.) (Original work published in Deutsch 1885).
- Panina, N. V. (2012). Razrabotka normativno-pravovyh osnov professional'no-tehnicheskogo obrazovanija vtoroj poloviny XIX v. [Development of the normative and legal foundations of vocational education in the second half of the 19th century]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 3 (II), 62–66. (In Russ.)
- Saltykova, E. A., & Ayrapetova, S. N. (2021). The cultural parameter of monochronicity/polychronicity in intercultural communication and its verbalization in the language on the example of phraseological units. *The Humanities and Social Sciences*, 88 (5), 111–115. (In Russ.) <https://doi.org/10.18522/2070-1403-2021-88-5-111-115>
- Silin, A. V. (2011). Soviet paradigm of vocational education in 1917–1920: Stages

- of evolution. *Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series "Humanitarian and Social Sciences"*, 6, 41–48. (In Russ.).
- Trotsky, L. D. (1927.). Hozjajstvennoe polozhenie respubliki i osnovnye zadachi vosstanovlenija promyshlennosti [The economic situation of the Republic and the main tasks of restoring industry]. In *Trotsky, L. D. Works.* (vol. 15.) (In Russ.)
- Zakharovsky, L. V., & Mikushina, M. M. (2024). Labour resources in the late 1940s: the history of a failed reform. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (1), 116–121. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.009>

### Сведения об авторах

**Вертиль Владимир Васильевич**, канд. экон. наук, директор Екатеринбургского экономико-технологического колледжа, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9809-7194>, v.v.vertil@eetk.ru

**Захаровский Леонид Владимирович**, канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры документоведения, права, истории и русского языка Уральского государственного педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0951-2080>, konung-75@mail.ru

**Кислов Александр Геннадьевич**, д-р филос. наук, профессор, заведующий кафедрой методологии профессионально-педагогического образования Уральского государственного педагогического университета, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0826-8709>, akislov2005@yandex.ru

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Vladimir V. Vertil**, Cand. Sci. (Economics), Director of the Yekaterinburg College of Economics and Technology, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9809-7194>, v.v.vertil@eetk.ru

**Leonid V. Zakharovsky**, Cand. Sci. (History), Docent, Associate Professor of the Department of Documentation, Legal Support, History and Russian language, Ural State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0951-2080>, konung-75@mail.ru

**Alexander G. Kislov**, Dr. Sci (Philosophy), Professor, Head of Department of Methodology of Vocational Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0826-8709>, akislov2005@yandex.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.2025.61.2.008>

Краткое сообщение



## Профориентация как фактор снижения академических рисков: модели и эффективность

**А. Р. Старинская**

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,  
Калининград, Российская Федерация  
astarinskaya1@kantiana.ru

### **Аннотация**

Несмотря на существование различных подходов к профессиональному самоопределению, сохраняется разрыв между ожиданиями абитуриентов и реальными требованиями профессий, что приводит к значительным академическим и экономическим потерям. В исследовании, основанном на анкетировании и глубинных интервью студентов БФУ им. И. Канта, выявлены ключевые факторы, влияющие на устойчивость профессионального выбора и причины смены образовательной траектории.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профориентация, смена специальности, профессиональный выбор, академические риски, высшее образование

**Для цитирования:** Старинская А. Р. Профориентация как фактор снижения академических рисков: модели и эффективность // Профессиональное образование и рынок труда 2025. Т. 13. № 2. С. 133–137. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.008>

Статья поступила в редакцию 22 апреля 2025 г., поступила после рецензирования 12 мая 2025 г. принята к публикации 14 мая 2025 г.

Short communication

## Career guidance as a key factor in the conscious choice of profession, strategies for reducing academic risks

**Anna R. Starinskaya**

Immanuel Kant Baltic Federal University,  
Kaliningrad, Russian Federation  
astarinskaya1@kantiana.ru

### **Abstract**

Despite existing approaches to professional self-determination, there remains a gap between applicants' expectations and actual job requirements, leading to significant academic and economic losses. The study, based on a survey and in-depth interviews

© Старинская А. Р.

with students of the Immanuel Kant Baltic Federal University, identified key factors influencing the stability of professional choice and the reasons for changing the educational trajectory.

**Keywords:** professional self-determination, career guidance, change of major, career choice, academic risks, higher education

**For citation:** Starinskaya, A. R. (2025). Career guidance as a key factor in the conscious choice of profession, strategies for reducing academic risks. *Vocational Education and Labour Market*, 13 (2), 133–137. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.008>

Received April 22, 2025; revised May 12, 2025; accepted May 14, 2025.

## Введение

Настоящее исследование, проведенное на базе Балтийского федерального университета имени И. Канта, направлено на изучение эффективности профориентационных практик и факторов, влияющих на устойчивость профессионального выбора студентов.

Обращение к данной проблематике обусловлено, во-первых, устойчивым ростом числа студентов, меняющих направление подготовки в процессе обучения, во-вторых, существующим разрывом между ожиданиями абитуриентов и реальными требованиями профессиональной деятельности.

## Методы

Исследование проводилось в течение 2024–25 учебного года и включало три взаимосвязанных этапа: подготовительный, основной и аналитический. Количественная часть исследования базировалась на анкетировании 100 студентов 1–3 курсов различных направлений.

Качественная составляющая исследования реализовывалась через проведение 15 глубинных полуструктурированных интервью со студентами, сменившими направление подготовки. Отбор информантов осуществлялся целенаправленно по следующим критериям: смена направления подготовки после 1–2 курса, а также разные исходные специальности (технические, гуманитарные, естественнонаучные). Каждое интервью длилось 40–60 минут и включало вопросы о мотивах первоначального выбора, причинах его пересмотра, оценке эффективности пройденной профориентации и предложениях по совершенствованию системы профессионального самоопределения.

Для обработки количественных данных применялись методы математической статистики. Первичный анализ включал расчет основных описательных статистик – средних значений, процентных распределений и показателей вариации. Качественные данные подвергались содержательному анализу по методике тематического кодирования. После транскрибирования текстов интервью проводилось их многократное чтение с выделением значимых смысловых единиц. Все этапы исследования проводились с соблюдением этических норм – участники давали информированное согласие, гарантировалась конфиденциальность данных и право на отказ от участия в любой момент.

## Результаты и обсуждение

Анализ анкетных данных выявил, что лишь 38 % опрошенных студентов демонстрируют уверенность в правильности выбранной специальности. При этом 42 % респондентов признались, что испытывают сомнения относительно своего профессионального будущего, а 20 % активно рассматривают возможность смены направления подготовки.

Студенты, прошедшие полноценную профориентацию в школе, в 2-3 раза реже задумываются о смене профессии по сравнению с теми, кто такой возможности не имел.

Глубинные интервью позволили выявить основные причины смены образовательной траектории. На первом месте оказалось несоответствие ожиданий реальности (47 % случаев), когда студенты сталкивались с расхождением между своими представлениями о профессии и фактическим содержанием учебной программы. *«Я думал, что IT — это только про программирование и создание крутых приложений. А на первом курсе нас завалили математикой, теорией алгоритмов... Я не ожидал, что будет так много абстрактных вещей, которые, как мне казалось, не имеют отношения к реальной работе»* (студент 2-го курса, Прикладная математика и информатика).

Второй по значимости причиной (28 %) стало давление родителей или социального окружения при первоначальном выборе специальности. *«Родители настояли на педиатрии, а мне очень сложно справиться с эмоциями, когда вижу маленьких детей с какими-то особенностями. Понимаю, что данная профессия популярна и востребована, но мне тяжело. Сейчас хочу перевестись на филологию, потому что всегда интересовалась этим»* (студентка 2-го курса, Специальное (дефектологическое) образование).

Особенно показательны в этом плане истории студентов, которые, следуя семейной традиции, поступали на медицинские или педагогические специальности, но впоследствии осознали отсутствие внутренней мотивации к этим видам деятельности. *«У нас вся семья — врачи. Бабушка, отец, старший брат. Мне даже в голову не приходило, что можно куда-то еще пойти. Но на втором курсе я понял, что не вынесу вида крови, а сквозь зубрежку анатомии просто не могу пробиться»* (студент 3-го курса, лечебное дело).

Качественный анализ интервью выявил интересную закономерность: критическим периодом для пересмотра профессионального выбора оказывается конец 2-го – начало 3-го курса. Именно в это время студенты получают достаточный объем профессиональных знаний и навыков, позволяющих адекватно оценить соответствие специальности своим способностям и интересам. Многие информанты отмечали, что первые два года обучения воспринимались ими как «общеобразовательные», и только на третьем курсе начиналось настоящее погружение в профессию, которое и становилось моментом истины.

Важным результатом исследования стало выявление региональной специфики профессионального самоопределения. Анализ данных показал, что 35 % студентов при выборе специальности руководствовались особенностями экономики Калининградской области, отдавая

предпочтение таким направлениям, как логистика, туризм и международные отношения. Однако при этом 62 % этих студентов не имели четкого представления о реальных перспективах трудоустройства в регионе.

Выявленная в исследовании потребность в интеграции университета с работодателями подтверждает тезис о критической роли профессиональных экосистем (Itman et al., 2021). Однако наши данные показывают, что в условиях анклавного региона подобные связи должны формироваться уже на этапе школьной профориентации, а не только в вузе. Это противоречие указывает на необходимость более тесной интеграции между университетом и работодателями при организации профориентационной работы.

Анализ данных выявил четкую зависимость между типом профориентационной работы и устойчивостью профессионального выбора студентов (Сергеев, 2024; Чистякова, 2022).

Традиционная модель, основанная преимущественно на диагностическом тестировании и информационных лекциях, показала ограниченную эффективность. Лишь 38 % студентов, прошедших такую форму профориентации, сохранили уверенность в правильности выбранной специальности к 3-му курсу. Глубинные интервью показали, что основной проблемой данной модели является ее оторванность от реальной профессиональной деятельности и потребностей рынка труда.

Практико-ориентированная модель продемонстрировала значительно лучшие результаты – 68 % студентов, участвовавших в профессиональных пробах и стажировках, сохранили первоначальный профессиональный выбор. Особенно эффективными оказались программы, включавшие не менее 40 часов практической деятельности по выбранному направлению.

Наибольшую эффективность продемонстрировала сетевая модель интеграции школ, вуза и предприятий, где показатель устойчивости профессионального выбора достиг 82 %. Уникальность этой модели заключается в создании единого профориентационного пространства, где учащиеся последовательно знакомятся с профессией на разных этапах образования.

## Заключение

Обсуждение результатов позволяет сделать несколько важных выводов. Во-первых, подтвердилась гипотеза о том, что эффективность профориентации напрямую зависит от степени включенности практического компонента. Во-вторых, выявлен критический период профессионального самоопределения – переход от школьного обучения к вузовскому, требующий особого внимания. В-третьих, доказана необходимость учета региональной специфики при разработке профориентационных программ.

Полученные данные имеют важное значение для совершенствования системы профессиональной ориентации в регионе. Они свидетельствуют о необходимости перехода от разрозненных мероприятий к созданию целостной системы сопровождения профессионального самоопределения,

интегрирующей возможности образовательных учреждений и работодателей.

### Список литературы

1. Сергеев И. С. Результаты образовательной профориентации и их оценка: модель «Четыре цветные корзины» // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 4. С. 6–28. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.001>
2. Чистякова С. Н. Региональные модели профессионального самоопределения молодежи. Москва: Педагогика, 2022. 180 с.
3. Itman E., Schwartz J., Kiron D., Jones R., Kearns-Manolatos D. Workforce Ecosystems: A New Strategic Approach to the Future of Work // MIT Sloan Management Review. 2021.

### References

- Chistyakova, S. N. (2022). *Regional models of professional self-determination of youth*. Pedagogy. (in Russ.)
- Itman, E., Schwartz, J., Kiron, D., Jones, R., & Kearns-Manolatos, D. (2021). Workforce Ecosystems: A New Strategic Approach to the Future of Work. *MIT Sloan Management Review*.
- Sergeev, I. S. (2024). The results of educational professional orientation and their assessment: The “Four colored baskets” model. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (4), 6–28. (In Russ) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.001>

### Информация об авторе

**Старинская Анна Романовна**, аспирант, ведущий специалист департамента нового набора Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3853-706X>, [astarinskaya1@kantiana.ru](mailto:astarinskaya1@kantiana.ru)

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

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

### Information about the author

**Anna R. Starinskaya**, Postgraduate Student, Leading Specialist of the Admissions Department of the Immanuel Kant Baltic Federal University, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3853-706X>, [astarinskaya1@kantiana.ru](mailto:astarinskaya1@kantiana.ru)

**Conflict of interests:** the author declares no conflict of interest.  
Author has read and approved the final manuscript.

