

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

Том 14 № 2 2026

ISSN 2307-4264

eISSN 2712-9268



VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET

Vol. 14 No.2 2026

МОДЕЛИ

КОМПЕТЕНЦИИ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И КВАЛИФИКАЦИИ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
ОРИЕНТАЦИЯ**

НАСТАВНИЧЕСТВО

**НЕПРЕРЫВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИИ

АНДРАГОГИКА

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ
МОДЕЛИ**



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

научно-практический журнал

VOCATIONAL EDUCATION & LABOUR MARKET

scientific and practical journal

Сквозной номер выпуска – 65

Continuous issue – 65

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

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

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

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

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

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

Журнал предоставляет непосредственный открытый доступ к своему контенту.

The Journal provides direct open access to its content.

Адрес редакции и издателя

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

Editorial Office:

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

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)

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)

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

Зеер Эвальд 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)

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, акад. 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 (Moscow)

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

Tatyana V. Permyakova, Cand. Sci. (Sociology), Docent, USPU (Yekaterinburg)

Nikolai D. Podufalov, Academician of RAE, 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), USPU (Yekaterinburg)

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

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

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)

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, Academician of 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

Файзуллин Р. В., Мерзлякова А. Ю. Методологические подходы к оценке влияния генеративного искусственного интеллекта на динамику рынка труда.....	6
Блинов В. И., Осадчева С. А., Тарасова Н. В. Проблема синхронизации процессов развития педагогической деятельности в СПО и актуализации нормативно-правового обеспечения	28
Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Дипломы или умения: новый общественный дискурс	45
Андрюхина Л. М. Трансформация педагогических университетов: научная деятельность как драйвер изменений.....	58
Рогач О. В., Фролова Е. В. Риски нарушения профессиональной идентичности студентов в системе высшего образования	76
Ломтева Е. В. Трудовые практики обучающихся СПО: экономические и образовательные детерминанты.....	94
Попова Н. В. Ценность труда в профессиональном становлении студентов СПО: диагностика проблемной области	112
Зникина Л. С., Райс В. А. Педагогическая поддержка в процессе формирования готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности	125
Иванов Е. Ю. Потенциал внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в органах внутренних дел.....	140
Федоров В. А., Жиляев М. В. Формирование готовности специалистов среднего звена к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями: конкретизация понятий.....	154
Никифорова М. В., Скворцова И. А. Оценка удовлетворенности качеством обучения иностранному языку в неязыковом вузе (по данным онлайн-анкетирования)	169
Сагал А. Б., Шишлова Е. Э. Межкультурная иноязычная компетентность студентов в сфере международного туризма и гостеприимства.....	185
Гаранина А. А., Василенко И. А. «Студенческий отсев» как фактор кадрового дефицита в химической и смежных отраслях промышленности России.....	204

Contents

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

Fayzullin R. V., Merzlyakova A. Yu. Methodological approaches to assessing the impact of generative artificial intelligence on labour market dynamics	6
Blinov V. I., Osadcheva S. A., Tarasova N. V. The problem of synchronizing the development of pedagogical activities in secondary vocational education and updating the legal framework	28
Muravyeva A. A., Oleynikova O. N. Certificates or skills: New discourse formation	45
Andryukhina L. M. Transformation of pedagogical universities: Scientific activity as a driver of change	58
Rogach O. V., Frolova E. V. Risks of professional identity impairment among higher education students	76
Lomteva E. V. Labour practices of secondary vocational education students: Socio-economic and educational determinants	94
Popova N. V. The value of labour in the professional development of VET students: Diagnosis of a problem area	112
Znikina L. S., Rays V. A. Formation of students' readiness for professional activity at a technical university: Justification of the conditions of pedagogical support for future graduates.....	125
Ivanov E. Yu. Potential for intra-corporate training of heads for mentoring in internal affairs bodies	140
Fedorov V. A., Zhilyaev M. V. Formation of the readiness of midlevel specialists for professional activities with unmanned technologies: Concretization of concepts	154
Nikiforova M. V., Skvortsova I. A. Student satisfaction with the quality of foreign language training in a non-linguistic university (Based on the online-survey)	169
Sagal A. B., Shishlova E. E. Intercultural foreign-language competency of international tourism and hospitality students.....	185
Garanina A. A., Vasilenko I. A. «Student attrition» as a factor of personnel shortage in the chemical and related industries of Russia.....	204



Методологические подходы к оценке влияния генеративного искусственного интеллекта на динамику рынка труда

Р. В. Файзуллин¹ ✉, А. Ю. Мерзлякова^{1,2}

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

²Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация

✉ fayzullin-rv@ranepa.ru

Аннотация

Введение. Генеративный искусственный интеллект (ГИИ) трансформирует рынок труда, однако существующие методологические подходы к оценке его влияния разрознены и не в полной мере учитывают специфику российского рынка труда, в первую очередь, острый кадровый дефицит и значительную пространственную неоднородность.

Цель. Систематизация и сравнительный анализ методов оценки влияния ГИИ на динамику рынка труда, определение направлений их применения в российских исследованиях институциональных особенностей и региональной дифференциации.

Методы. Систематический обзор и сравнительный анализ отечественной и зарубежной научной литературы, включая публикации ведущих исследовательских центров в области экономики труда.

Результаты. Предложена авторская классификация методов оценки влияния ГИИ на рынок труда, охватывающая шесть групп: модели частичного и общего равновесия; эконометрические подходы (включая анализ выживаемости); агент-ориентированное моделирование; анализ больших данных; методологию оценки автоматизации задач (семантические пары «глагол – существительное»); метод аналогий. Установлено, что ни один метод не является универсальным, и это обуславливает необходимость гибридизации подходов. Показано, что российский контекст – прежде всего кадровый дефицит – смещает фокус с рисков замещения на возможности компенсации рабочей силы.

Научная новизна. Впервые проведена систематизация методов оценки влияния ГИИ на рынок труда с акцентом на их применимость в российских условиях с учетом пространственной неоднородности и институциональных особенностей.

Практическая значимость. Результаты могут быть использованы при разработке региональных программ содействия занятости, обосновании мер активной политики на рынке труда в условиях технологической трансформации.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, рынок труда, методы прогнозирования, автоматизация задач, агент-ориентированное моделирование, эконометрический анализ, кадровый дефицит

Финансирование. Данная статья подготовлена в рамках государственного задания РАНХиГС

© Файзуллин Р. В., Мерзлякова А. Ю., 2026

Для цитирования: Файзуллин Р. В., Мерзлякова А. Ю. Методологические подходы к оценке влияния генеративного искусственного интеллекта на динамику рынка труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 6–27. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.013>

Поступила в редакцию 24 марта 2026 г.; поступила после рецензирования 14 апреля 2026 г.; принята к публикации 16 апреля 2026 г.

Original article

Methodological approaches to assessing the impact of generative artificial intelligence on labour market dynamics

Rinat V. Fayzullin¹ ✉, Anastasia Yu. Merzlyakova^{1,2}

¹Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA),

²Tyumen State University,

✉fayzullin-rv@ranepa.ru

Abstract

Introduction. Generative artificial intelligence (GenAI) is transforming the labour market, yet existing methodological approaches to assessing its impact remain fragmented and insufficiently adapted to the Russian context of labour shortages.

Aim. To systematize and comparatively analyze methodological approaches for assessing the impact of GenAI on labour market dynamics and to identify directions for their application in Russian research.

Methods. A systematic review and comparative analysis of scientific literature (2023–2026), including studies from international research centers (IZA, NBER) and Russian publications.

Results. An original classification of methods is proposed: partial and general equilibrium models, econometric approaches (including survival analysis), agent-based modeling, big data analysis, task automation assessment methodology (verb-noun semantic pairs), and the analogy method. It is shown that no single method is universal, necessitating a hybridization of approaches. The Russian context is characterized by labour shortages, shifting the focus from substitution risks to workforce compensation opportunities. Econometric methods based on administrative microdata and an adapted task automation assessment methodology hold the greatest potential for Russian research.

Scientific novelty. This is the first systematic classification of methods for assessing the impact of GenAI on the labour market, emphasizing their applicability in the Russian context, considering spatial heterogeneity and institutional features.

Practical significance. The findings can inform the development of regional employment programs, skills demand monitoring, and active labour market policy measures (retraining, career guidance) amidst technological transformation.

Keywords: generative artificial intelligence, labour market, forecasting methods, agent-based modeling, task automation, **econometric analysis**, labour shortage

Funding. This article was prepared as part of a state assignment from RANEPA.

For citation: Fayzullin, R. V., & Merzlyakova, A. Yu. (2026). Methodological approaches to assessing the impact of generative artificial intelligence on labour market dynamics. *Vocational Education and Labour Market*, 14(2), 6–27. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.013>

Received March 24, 2026; revised April 14, 2026; accepted April 16, 2026.

Введение

Исследование влияния технологических изменений на рынок труда имеет давнюю традицию в экономической науке. От работ, посвященных автоматизации в обрабатывающей промышленности, до современных исследований воздействия цифровых платформ – каждый технологический сдвиг ставил перед исследователями задачу поиска адекватного методологического инструментария. Генеративный искусственный интеллект (ГИИ) в этом ряду занимает особое место: в отличие от предшествующих технологий, автоматизировавших преимущественно рутинные операции, ГИИ вторгается в сферу когнитивных и творческих задач, что требует пересмотра сложившихся подходов к анализу его воздействия на занятость.

Цель настоящей работы – систематизация существующих методологических подходов к оценке влияния ГИИ на рынок труда и определение направлений их применения в российских исследованиях с учетом пространственной неоднородности и институциональных особенностей отечественной модели рынка труда. В фокусе внимания – вопрос о том, какие методы позволяют получить надежные эмпирические оценки, пригодные для обоснования как региональной политики занятости, так и политики занятости государства в целом.

Сложность прогнозирования спроса на рынке труда с учетом влияния ГИИ определяется двумя факторами: необходимостью выбора адекватного метода анализа и требованиями к репрезентативности исходных данных. Анализ публикаций позволил выделить четыре основных типа данных, которыми оперируют исследователи:

1. *Экономические индикаторы.* Фундаментальную основу прогнозных моделей составляют макроэкономические параметры, такие как валовой внутренний продукт (ВВП), уровень безработицы, капиталоемкость и другие показатели экономической активности (Frey, Osborne, 2017; Kolade, Owoseni, 2022; Сулумов, 2021; Eloundou et al., 2023).

2. *Демографические показатели.* Учет структуры и воспроизводства населения является критически важным для оценки предложения трудовых ресурсов. Включение в модели данных о половозрастной структуре, коэффициентах рождаемости и смертности позволяет повысить точность прогнозов (Schwab, 2017; Gupta et al., 2024; Ellingrud et al., 2023).

3. *Социологические факторы.* Социокультурные тенденции и ценностные ориентации в обществе оказывают существенное влияние на профессиональное самоопределение, что, в свою очередь, трансформирует структуру спроса и предложения на рынке труда. В этой связи в моделях учитываются ожидания как работников, так и работодателей (Schwab, 2017; Kolade, Owoseni, 2022; Naapanala et al., 2023; University of Cambridge, 2024).

4. *Экспертные оценки.* В условиях неполноты или отсутствия количественных измерителей широко применяются методы сбора и агрегирования экспертных мнений, позволяющие компенсировать недостаток формализованных количественных показателей и учесть качественные аспекты технологических изменений.

Современные исследования, посвященные оценке влияния технологий ГИИ на рынок труда, методологически базируются на более ранних разработках в области экономики труда. Поскольку ГИИ не является первой технологией, вызывающей структурные сдвиги в занятости, существующие подходы к оценке технологического воздействия зачастую адаптируются из методологий, ранее применявшихся для анализа влияния иных факторов.

Прежде чем перейти к непосредственному анализу методов, важно понять, как эволюционировало само теоретическое представление о воздействии технологий на труд. Это позволит нам в дальнейшем более осознанно подходить к выбору инструментов оценки.

Методы

В качестве источников настоящего исследования использованы научные статьи и аналитические материалы ведущих зарубежных исследовательских центров – IZA (Institute of Labour Economics, Германия) и NBER (National Bureau of Economic Research, США) – за последние 30 лет по двум тематическим направлениям: 1) методологические подходы к оценке изменений на рынке труда; 2) влияние ИИ, в частности генеративного ИИ, на трудовые функции, производительность и структуру занятости.

Процедура отбора источников включала несколько последовательных этапов. На первом этапе по английским ключевым словам (*generative AI, labour market, automation, task-based approach, computable general equilibrium (CGE), agent-based modelling (ABM), large language models (LLM)* и их русскоязычным эквивалентам) были сформированы первичные массивы публикаций. На втором этапе применялись критерии включения: наличие явного описания методологии, эмпирической верификации или теоретического обоснования; публикация в рецензируемых изданиях или авторитетных аналитических сериях. На третьем этапе отобранные работы систематизировались по типу используемого метода и уровням анализа. Сравнительный анализ методов проводился по единой системе параметров: охват уровней анализа (микро-/макроуровень), требования к данным, способность выявлять причинно-следственные связи и применимость к российскому контексту с учетом пространственной неоднородности и институциональных особенностей отечественного рынка труда.

Результаты и обсуждение

1. Теоретические рамки анализа: от международного опыта к российской специфике

Классическая модель, восходящая к работе (Autor et al., 2003), рассматривала труд как набор задач. В рамках этой парадигмы технология

автоматизирует рутинные операции, дополняя человека в нестандартных ситуациях. Однако развитие ГИИ, способного к выполнению сложных когнитивных операций, потребовало концептуального обновления.

Современные исследователи предлагают переход к «экспертно-ориентированным моделям» (Autor et al., 2022; Del Rio-Chanona et al., 2025). Суть этого подхода в том, что ГИИ воздействует не на изолированные задачи, а на целостные области знаний и профессионального опыта. Это принципиально важно для понимания того, почему традиционные методы оценки могут давать искаженные результаты: если мы оцениваем автоматизацию отдельных задач, но упускаем из виду перестройку целых профессиональных областей, наши прогнозы будут неполными.

Кроме того, возникает необходимость учета организационного уровня. Как показано в исследованиях (Brynjolfsson et al., 2021), эффект от внедрения общих технологий проявляется лишь при одновременной реорганизации бизнес-процессов. Отсюда следует важный методологический вывод: методы оценки, игнорирующие организационную динамику, могут систематически занижать или завышать прогнозные эффекты.

Методологической основой исследований пространственных различий функционирования региональных рынков труда выступают две базовые теоретические конструкции: модель равновесия на локальных рынках труда (Roback, 1982) и российская модель рынка труда (Капелюшников, 2009). Первая предполагает, что различия в заработных платах и занятости между территориями отражают компенсирующие дифференциалы и процессы подстройки под локальные шоки. Вторая акцентирует институциональные особенности, сложившиеся в России в 1990-е годы: высокую гибкость заработных плат, низкую эластичность занятости, значительную роль неформальных отношений.

Применительно к анализу влияния ГИИ этот теоретический дуализм означает, что мы не можем механически переносить результаты зарубежных исследований на российские реалии. Необходим учет того, как институты российского рынка труда – система регистрации безработицы, политика пособий, активные программы содействия занятости – будут опосредовать воздействие новой технологии.

Исследования ведущих европейских центров, таких как IZA и ZEW¹, результаты которых анализируются в настоящей статье, показывают, что в фокусе современной дискуссии находятся вопросы пространственной неоднородности технологических шоков и их влияния на локальные рынки труда. Этот ракурс представляется ключевым и для российских исследований, учитывая масштаб пространственной дифференциации страны.

С учетом этих теоретических уточнений обратимся к анализу конкретных методов, начиная с классических экономико-математических подходов, которые заложили фундамент современных исследований.

2. Классические экономико-математические модели

Логика научного познания часто движется от простого к сложному, и в экономике труда этот путь начинается с моделей частичного равновесия. Модели частичного равновесия фокусируются на анализе отдельных

¹ IZA – Institute of Labor Economics. <https://www.iza.org>; ZEW – Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung. <https://www.zew.de>

секторов экономики в изоляции от общеэкономических эффектов. Как отмечает Н. Varian (1992), данный подход позволяет провести детальную оценку прямых эффектов, например, изменения спроса на труд в конкретной отрасли. В контексте ГИИ эти модели применяются для анализа влияния автоматизации на занятость в секторах с высокой долей когнитивных задач (Kalish, Wolf, 2023).

Однако изоляция отраслей – это одновременно и сила, и слабость метода. Модели баланса трудовых ресурсов частично преодолевают это ограничение, добавляя учет межотраслевого перетока рабочей силы. В исследовании А. О. Аверьянова, И. С. Степуть и И. С. Гуртова (2023) балансовый метод использован для прогноза кадровой потребности в сфере ИИ в России, что позволило учесть как текущее распределение занятых, так и перспективные сдвиги.

Тем не менее ни тот, ни другой подход не учитывают обратные макроэкономические связи – изменение относительных цен, переток капитала, международную торговлю. Для анализа этих эффектов требуются более сложные модели.

Если модели частичного равновесия подобны микроскопу, рассматривающему отдельную клетку, то модели общего равновесия – это панорамная съемка всего организма. Вычисляемые модели общего равновесия (Computable General Equilibrium – CGE-модели) позволяют моделировать взаимосвязи между секторами, рынками и институциональными агентами и способны отражать эффекты второго порядка: изменение относительных зарплат, перераспределение инвестиций и международную торговлю (Global trade analysis..., 1997; Brynjolfsson, McAfee, 2017).

Но прогресс не стоит на месте, и даже мощный инструмент CGE получает развитие. В 2025 г. в Scientific Reports (Nature) опубликовано исследование, предлагающее модель системной динамики для анализа влияния углубления ИИ-капитала (AI-capital deepening) на недоиспользование рабочей силы (Occhipinti et al., 2025). Ключевой результат – выявление порогового значения соотношения «ИИ-капитал/труд», после превышения которого даже высокие темпы создания новых рабочих мест не могут предотвратить падение потребления.

Применительно к российским региональным исследованиям потенциал CGE-моделей остается не вполне реализованным. Как показывает опыт анализа районов Крайнего Севера (Гильтман, 2016), учет пространственных особенностей – компенсирующих дифференциалов, специфики миграционных потоков, институциональных условий – критически важен для получения надежных оценок. Встраивание этих параметров в CGE-модели представляет собой перспективное направление дальнейших исследований.

3. Эконометрические подходы

Модели равновесий, как правило, оперируют на макроуровне и требуют эмпирического наполнения, поэтому для подтверждения выдвигаемых гипотез используются методы эконометрического анализа, которые остаются основным инструментом выявления причинно-следственных связей между технологическими изменениями и рыночными показателями (Wooldridge, 2010). Современные исследования используют панельные

данные на уровне фирм и индивидуумов для оценки гетерогенных эффектов автоматизации (Autor, 2021; Gupta et al., 2024). Их сила – в строгости выводов, слабость – в требовательности к качеству данных. Расширение доступности микроданных и панельных структур позволяет переходить от агрегированных оценок к анализу гетерогенных эффектов.

Особый интерес представляют работы, использующие квази-экспериментальные дизайны. В своем исследовании D. Goller, C. Gschwendt, S. C. Wolter (2025) применяют метод разрывов (difference-in-discontinuity) для оценки влияния запуска ChatGPT на выбор профессии молодежью в Швейцарии. Результаты показывают снижение интенсивности поиска вакансий для ученичества на 8 %, причем наибольшее падение наблюдается в профессиях с высокой долей когнитивных задач. Это исследование ценно тем, что фиксирует поведенческие эффекты ожиданий: экономические агенты меняют стратегии еще до того, как технология оказала реальное воздействие на занятость.

Для российских исследований особый интерес представляет методология анализа выживаемости, применяемая для оценки длительности пребывания в безработице и вероятности трудоустройства.

Применительно к анализу влияния ГИИ данный инструментарий может быть использован для ответа на следующие вопросы:

- Как меняются шансы на трудоустройство для работников профессий, подверженных автоматизации?
- Различаются ли эффекты ГИИ для разных категорий безработных (по полу, возрасту, уровню образования)?
- Какие меры активной политики занятости наиболее эффективны в условиях технологического сдвига?

Исследование факторов, влияющих на вероятность трудоустройства официально зарегистрированных безработных (Гильгман и др., 2024), показало, что высшее образование при одновременной высокой квалификации повышает вероятность перехода на постоянную работу для женщин, а для мужчин значимым фактором выступает принадлежность к группе квалифицированных рабочих. Эти результаты указывают на необходимость дифференцированного подхода к оценке последствий автоматизации для различных социально-демографических групп.

4. Современные методы микроуровневого анализа

Традиционные подходы к прогнозированию спроса на рынке труда – эконометрические модели, методы экстраполяции трендов и макроэкономическое моделирование – часто оперируют агрегированными показателями и исходят из предпосылки о существовании «репрезентативного агента» (типичного работника или работодателя). Это ограничивает их способность учитывать структурные сдвиги в экономике, гетерогенность участников рынка и эффекты от внедрения прорывных технологий, таких как ГИИ.

В ответ на эти вызовы агентно-ориентированное моделирование – Agent-Based Modeling (ABM) – предлагает принципиально иной подход. Как отмечают J. H. Miller, S. E. Page (2007), ABM позволяет моделировать сложные адаптивные системы, каковой и является современный рынок труда. Вместо прогнозирования на основе усредненных показателей,

АВМ симулирует поведение множества гетерогенных агентов (работников с разными навыками, работодателей из различных отраслей, образовательных учреждений, регуляторов), каждый из которых действует по собственным правилам.

Спрос на труд в таких моделях возникает не как экзогенно заданный параметр, а как системный эффект микровзаимодействий: решений компаний о найме или увольнении под влиянием изменения спроса на их продукцию, решений работников о смене профессии или повышении квалификации, а также эффектов от технологических изменений. Это позволяет перейти от статичных прогнозов к анализу динамики структурных изменений.

Особую актуальность АВМ приобретает в контексте прогнозирования последствий внедрения ГИИ. Классические методы часто дают противоречивые оценки: одни прогнозируют массовое высвобождение рабочей силы, другие – создание новых рабочих мест. Агентно-ориентированный подход позволяет преодолеть эту ограниченность. Как показано в исследовании (Ghaffarzadegan et al, 2024), сопряжение АВМ с ГИИ открывает возможности для сценарного анализа того, как ИИ-трансформация конкретных рабочих процессов влияет на спрос на труд. Например:

- *на микроуровне фирмы*: ИИ-агенты могут автономно анализировать заказы, прогнозировать спрос на продукцию и оптимизировать логистику. Это высвобождает время сотрудников для более сложных задач, меняя структуру спроса внутри компании: сокращается потребность в рутинных операторах, но растет спрос на специалистов по управлению исключениями и взаимодействию с поставщиками.

- *на макроуровне рынка труда*: симуляция взаимодействия тысяч таких фирм с работниками позволяет оценить, как автоматизация одних профессий и появление новых задач в других трансформируют отраслевую и профессиональную структуру спроса. Модель может показать не просто итоговое изменение числа занятых, а траекторию перехода, потенциальные дисбалансы навыков и региональные различия.

Способность АВМ проводить виртуальные эксперименты делает его мощным инструментом не только для прогнозирования («что произойдет?»), но и для выработки стратегий реагирования («что делать?») на основе сценарного моделирования:

1. *Оценка программ переобучения* (как изменение структуры спроса на навыки под влиянием ИИ скажется на эффективности различных программ повышения квалификации);

2. *Анализ миграционной политики* (как приток работников с определенными компетенциями повлияет на удовлетворение спроса в высокотехнологичных секторах);

3. *Количественная оценка рисков* (АВМ позволяет моделировать кризисные сценарии (например, быстрое устаревание целой профессии) и оценивать риски структурной безработицы, а также тестировать меры по их смягчению) (Dawid et al., 2018).

По утверждению D. Carpentras (2025), АВМ позволяет оценивать даже последствия различных политических вмешательств.

Таким образом, АВМ смещает фокус прогнозирования спроса на труд от пассивного предсказания к активному управлению изменениями.

Моделируя сложную динамику взаимодействий между гетерогенными агентами под влиянием технологических сдвигов, этот метод позволяет не просто предвидеть будущее, но и формировать адаптивные стратегии для рынка труда, минимизируя издержки перехода для экономики и работников.

Для российских региональных исследований АВМ открывают возможность моделирования пространственных аспектов распространения ГИИ с учетом специфики локальных рынков труда.

Однако АВМ требуют богатого эмпирического наполнения – правил поведения агентов. Это закономерно приводит к методам анализа больших данных, позволяющим извлечь правила поведения агентов из реальных наблюдений.

Методы интеллектуального анализа данных (Data Mining) представляют собой развитие эконометрического инструментария в условиях цифровизации. Как отмечает (Finlay, 2014), Data Mining позволяет извлекать нетривиальные закономерности из больших массивов слабоструктурированной информации.

Цифровые платформы (LinkedIn, Avito, HeadHunter, Работа всем) становятся уникальным полигоном для исследований. (Gupta et al., 2024) применяют Data Mining для классификации профессий по степени подверженности автоматизации. Но анализ больших данных не только открывает новые возможности, но и создает новые проблемы.

Новейшее направление анализа – анализ компромиссов между регулированием данных и эффективностью ИИ. Исследование (Chen et al., 2025) на данных LinkedIn показывает, что ограничение доступа к данным для обучения моделей снижает эффективность ГИИ в подборе персонала, ухудшая показатели соответствия и усиливая трения на рынке труда.

5. Методология оценки степени автоматизации задач: возможности и ограничения

Для количественной оценки влияния ГИИ на спрос на рабочую силу наиболее релевантной является методология, основанная на анализе задач (task-based approach). В отличие от подходов, оценивающих автоматизацию целых профессий, данный метод обеспечивает более детальный и дифференцированный анализ, фокусируясь на конкретных трудовых функциях, из которых состоят профессии.

Ключевой вклад в развитие этой методологии внес М. Webb (2019), предложивший использовать для оценки автоматизации семантические пары «глагол – существительное», описывающие конкретные действия и объекты приложения труда (например, «анализировать данные», «проектировать системы»).

Методика семантических пар «глагол – существительное» обеспечивает прямое содержательное сопоставление между описаниями трудовых функций в профессиональных базах данных (например, O*NET или российских профессиональных стандартах) и описаниями технологических решений в патентах на ИИ. Это позволяет перевести вопрос автоматизации из абстрактной плоскости «заменит ли ИИ профессию X?» в конкретную плоскость: *«Какие именно задачи профессии X уже могут быть выполнены существующими технологиями, а какие – нет?»*.

Тем самым методика создает основу для количественной оценки доли автоматизируемых задач в профессии, прогнозирования изменений в спросе на конкретные навыки, а также выявления отраслевых и профессиональных групп, наиболее уязвимых или, напротив, защищенных от воздействия ГИИ.

Дальнейшее развитие методология получила в работе T. Eloundou с соавторами (2023), которые применили ее для оценки влияния больших языковых моделей (LLM), таких как ChatGPT, на рынок труда США. Предложенная ими методология анализа задач и воздействия представляет собой структурированный подход к оценке влияния больших языковых моделей на рынок труда, основанный на последовательном анализе трудовых функций. На первом этапе происходит идентификация задач, выполняемых в различных профессиях и секторах экономики, после чего проводится анализ возможности их автоматизации с помощью ГИИ. Далее задачи классифицируются по степени подверженности автоматизации: полностью автоматизируемые, частично автоматизируемые (дополняемые ИИ) и не поддающиеся автоматизации. На основе этой классификации осуществляется оценка воздействия на ключевые параметры рынка труда – занятость, производительность и требуемые навыки, что позволяет прогнозировать долгосрочные изменения в структуре занятости и распределении задач. Завершающим этапом методологии является разработка практических рекомендаций для работников и работодателей по адаптации к прогнозируемым изменениям, что делает данный подход не только диагностическим, но и прикладным инструментом регулирования рынка труда в условиях технологической трансформации.

Отчеты национального бюро экономических исследований (NBER) (Brynjolfsson, Li, 2024) показывают значительный масштаб потенциальных изменений: до 80 % работников в США могут ощутить влияние автоматизации с использованием технологии ГИИ. При этом степень влияния на работников с разным уровнем квалификации будет различной. В частности, внедрение ГИИ способно повысить ценность результатов труда работников с низким или средним уровнем квалификации.

Воздействие ГИИ на спрос на труд реализуется через два основных механизма: автоматизацию (замена человеческого труда) и дополнение, когда ИИ повышает производительность и качество работы человека. Важно подчеркнуть, что во многих практических сценариях принятие решений исключительно моделью ИИ оказывается нежелательным или невозможным. В этих случаях ИИ становится частью сложного процесса, включающего эксперта-человека. Это смещает фокус с вопроса «заменит ли ИИ человека?» на вопрос «как перераспределяются задачи между человеком и ИИ?».

Ключевой особенностью внедрения ИИ является не мгновенный скачок эффективности, а следование модели «J-образной кривой производительности» (Brynjolfsson, Li, 2024). Согласно этой концепции, на начальном этапе внедрения компании сталкиваются со значительными издержками адаптации: необходимостью интеграции новых технологий в существующие процессы, переобучения персонала и организационной перестройки. Однако по мере того, как технологические

и организационные изменения закрепляются, начинается фаза устойчивого роста производительности.

Применение задачного подхода в российских условиях сталкивается с рядом ограничений:

- отсутствие открытой базы данных задач, сопоставимой по детализации с O*NET, что требует трудоемкого ручного анализа профессиональных стандартов;
- ограниченный доступ к данным о патентах на технологии ИИ, зарегистрированных российскими компаниями и разработчиками, в структурированном и машиночитаемом виде;
- необходимость адаптации семантического анализа под русский язык, включая разработку специализированных словарей и онтологий для корректного выделения пар «глагол – существительное» из текстов описаний трудовых функций.

Тем не менее российские исследователи активно развивают это направление, адаптируя западные методологии и разрабатывая собственные подходы к оценке влияния ГИИ на национальный рынок труда. Так, российские авторы проводят оценки потенциального воздействия автоматизации на занятость, опираясь на задачный подход, как, например, в работе В. Е. Гимпельсона и Р. И. Капелюшникова (2022), в которой анализируется риск автоматизации для различных профессиональных групп в России. Хотя эти исследования чаще опираются на методологию Фрея и Осборна (вероятность автоматизации профессий в целом), они также учитывают структуру задач внутри профессий и показывают, что в России доля рабочих мест с высоким риском автоматизации может быть выше, чем в развитых странах, из-за большей доли рутинных операций в структуре занятости.

В коллективной монографии «Кадровый код: будущее рынка труда с генеративным ИИ» (2025) исследователи РАНХиГС используют элементы задачного подхода для прогнозирования изменений спроса на навыки под влиянием цифровизации и внедрения технологий ГИИ. В их работах подчеркивается, что российский рынок труда характеризуется более медленными темпами технологического обновления, что создает временной лаг в воздействии ИИ по сравнению с развитыми странами, но также и возможность учесть их опыт при разработке политики занятости.

У этого метода есть ограничения: он хорошо работает, когда задачи четко прописаны, но хуже – когда речь идет о неявном знании и контексте. Поэтому исследователи предлагают использовать многомерную классификацию задач по четырем измерениям (Del Rio-Chanona et al., 2025): требуемые знания, четкость цели, взаимозависимость и контекст.

Когда прямых данных недостаточно, а будущее неопределенно, исследователи часто обращаются к методу аналогий, рассматриваемому в следующем разделе.

6. Метод аналогий

Метод аналогий относится к группе эвристических методов познания, при которых свойства и закономерности известного явления или процесса переносятся на неизвестные объекты на основе установленного

сходства между ними в некоторых отношениях. В контексте прогнозирования рынка труда данный метод предполагает поиск исторических или структурных аналогий – ситуаций, в которых предшествующие технологические сдвиги (например, автоматизация производства, внедрение персональных компьютеров, распространение интернета) приводили к существенным изменениям в занятости, структуре профессий и требуемых навыках. Анализ последствий таких изменений для различных отраслей и профессиональных групп позволяет экстраполировать выявленные закономерности на текущую ситуацию с внедрением ГИИ.

Дополнительным направлением развития метода является кластеризация профессий и отраслей по принципу схожести ожидаемого воздействия ИИ. При наличии достоверных данных о влиянии ГИИ на одну из профессий (например, изменение уровня занятости, динамику заработных плат или производительность труда) возможно проведение обоснованных аналогий для всей группы профессий, объединенных общими характеристиками.

Примером использования метода аналогий (в сочетании с библиометрическим анализом) служит обзор H. Al Naqbi, Z. Bahrour и V. Ahmed (2024), в котором авторы исследуют влияние ГИИ на производительность труда в различных секторах, опираясь на исторические прецеденты технологических трансформаций для прогнозирования будущих тенденций и выявления пробелов в текущих приложениях ИИ.

В российской исследовательской практике метод аналогий часто применяется не изолированно, а в комбинации с другими подходами, что позволяет повысить обоснованность прогнозов. Характерным примером служит работа А. О. Аверьянова с соавторами (2023), в которой реализована комбинированная методика, интегрирующая метод аналогий и метод баланса трудовых ресурсов. При этом метод баланса трудовых ресурсов используется для количественной оценки текущего и прогнозируемого распределения работников в сфере ИИ по секторам экономики, а также для анализа изменений в структуре занятости и требуемой квалификации, а метод аналогий применяется для качественного обоснования прогнозных сценариев. Авторы обращаются к опыту предшествующих технологических преобразований и их влиянию на рынок труда, что позволяет сформулировать гипотезы о будущем спросе на специалистов в области ИИ в российских условиях.

Такой синтез методов обеспечивает более комплексный анализ, сочетающий количественную строгость балансовых расчетов с содержательными аналогиями, учитывающими как зарубежный опыт, так и российскую институциональную и экономическую специфику.

При применении метода аналогий важно учитывать качественное своеобразие текущей волны технологических изменений. Как отмечается в современных аналитических обзорах, искусственный интеллект изменяет структуру занятости значительно быстрее, чем это делали предыдущие технологические волны, такие как появление интернета или персональных компьютеров. Если ранее автоматизация касалась преимущественно физического труда, то сегодня ИИ активно берет на себя когнитивные задачи, затрагивая как офисные, так и творческие профессии. Это обстоятельство требует осторожного подбора исторических

аналогий и их критической оценки с точки зрения сопоставимости масштаба, скорости и глубины воздействия на рынок труда.

Таким образом, метод аналогий в современных условиях выступает не как самодостаточный инструмент точного прогноза, а как важный эвристический компонент комплексных методик, позволяющий генерировать гипотезы, интерпретировать количественные результаты и адаптировать зарубежный опыт к российской практике прогнозирования кадровой потребности.

7. Дискуссионные вопросы: производительность, контекст и эмпирические данные

Рассмотрев основные методы, мы не можем обойти дискуссионные вопросы, которые возникают при их применении и интерпретации результатов.

Теоретические модели, в частности концепция «J-образной кривой производительности», предполагают наличие временного лага между внедрением технологии и наблюдаемым ростом производительности: на начальном этапе компании несут издержки адаптации, и лишь по завершении этой фазы начинается устойчивый рост производительности (Brunjolfsson et al., 2021). Однако эмпирические данные последних лет заставляют усомниться в масштабах и универсальности этого эффекта. Датское исследование с участием 100 000 работников показало, что использование ChatGPT экономит сотрудникам в среднем менее 3 % рабочего времени, а в ряде случаев технология даже порождает новые задачи (написание промптов, проверка результатов) (Humlum, Vestergaard, 2024). Этот результат контрастирует с лабораторными экспериментами, где рост производительности достигал 20–60 %, что указывает на критическую роль контекста внедрения: организационные барьеры, уровень цифровой зрелости компаний и характер выполняемых задач существенно модифицируют эффект от использования ИИ.

Другой важный дискуссионный вопрос – кто выигрывает от внедрения ИИ. Исследования сходятся на том, что новички получают наибольший прирост производительности в простых задачах. Влияние на высококвалифицированных работников в сложных задачах пока оценивается неоднозначно (Bessen, 2018; Autor et al., 2024).

Это означает, что агрегированные оценки влияния ИИ могут скрывать важные распределительные эффекты, которые необходимо учитывать при разработке политики.

До сих пор мы говорили об универсальных методах, но их применение к российским условиям требует учета специфического контекста. Главная особенность – острый кадровый дефицит. Согласно исследованию, проведенному одним из авторов настоящей статьи, массовое внедрение ГИИ в России может компенсировать до 80 % кадрового дефицита к 2030 г. и дать дополнительно 2,5 % к ВВП (Файзуллин и др., 2025).

Это меняет угол зрения: в России ИИ рассматривается не столько как угроза занятости, сколько как инструмент замещения отсутствующей рабочей силы. Исследователи ранжируют отрасли по потенциалу влияния ИИ: от финансового сектора, в котором дефицит кадров может быть закрыт до 100 % путем использования ИИ, до добывающей

отрасли, где за счет применения технологий ИИ дефицит можно сократить на 20–30 %.

Эмпирическое исследование на базе московских компаний показывает, что ГИИ автоматизирует рутинные задачи, смещая акцент труда в сторону стратегических функций (Сотниченко, 2025). Исходя из этого возрастает значимость *soft skills* и навыков работы с ИИ-инструментами.

Комбинированные подходы и сравнительный анализ

Проведенный аналитический обзор показывает, что ни один из методов не является универсальным. Возникает естественный вопрос: можно ли их комбинировать?

Как показано в таблице, каждый метод имеет свои сильные и слабые стороны. Модели частичного равновесия эффективны на микроуровне, но игнорируют макроэффекты. CGE охватывают экономику в целом, но требуют жестких предпосылок. АВМ реалистичны, но сложны в калибровке.

Современные исследования все чаще обращаются к гибридным схемам. Так, в упомянутой уже работе А. О. Аверьянова, И. С. Степусь и И. С. Гуртова (2023) балансовый метод дополнен методом аналогий. Модели CGE начинают интегрировать поведенческие параметры из АВМ-симуляций. Например, в работе Н. Dawid, P. Harting, M. Neugart (2019) агент-ориентированная модель рынка труда служит основой для анализа макроэкономических последствий региональной политики, что позволяет учитывать гетерогенность агентов при сохранении макроэкономической согласованности. А в исследовании (Gupta et al., 2024) классификация профессий по степени подверженности автоматизации, полученная методами Data Mining, верифицируется с помощью эконометрического анализа панельных данных о занятости и заработных платах. Классическая работа D. Acemoglu с соавторами (2022) демонстрирует возможности сочетания анализа больших данных (онлайн-вакансии) с эконометрическими методами для оценки влияния ИИ на занятость

Как следует из таблицы, наибольшей эмпирической базой в зарубежных исследованиях обладают эконометрические методы и методология оценки автоматизации задач. Для российских исследований, учитывая ограниченность детализированных данных о задачах профессий, наибольший потенциал имеют эконометрические подходы с использованием административных микроданных, а также адаптация метода аналогий с учетом отраслевой и региональной специфики.

Заключение

Подводя итог анализу методологических подходов к оценке влияния ГИИ на рынок труда, можно сделать несколько ключевых выводов.

Во-первых, методологический арсенал исследований активно развивается. Классические равновесные и эконометрические модели сохраняют свое значение, однако их ограничения стимулируют внедрение методов, ориентированных на анализ микроданных, агент-ориентированное моделирование и семантический анализ профессиональных задач.

Во-вторых, применение зарубежных методик в российских исследованиях требует обязательного учета институциональных особенностей

Методы оценки влияния ГИИ на рынок труда: сильные и слабые стороны и примеры применения

Methods for evaluating the impact of generative artificial intelligence on the labour market: Strengths, limitations, and illustrative applications

Методология	Сильные стороны	Слабые стороны/Ограничения	Исследования, в которых метод применяется
Модели частичного равновесия и баланса трудовых ресурсов	<ul style="list-style-type: none"> Позволяют провести детальный анализ отдельных секторов Учитывают межотраслевой переток рабочей силы Относительно просты в реализации 	<ul style="list-style-type: none"> Не учитывают обратные макроэкономические связи Игнорируют изменение относительных цен и переток капитала Ограниченный учет пространственных эффектов 	<ul style="list-style-type: none"> Varian (1992): классическая работа по микроэкономическому анализу с использованием частичного равновесия Broecke (2023): анализ влияния ГИИ на спрос и предложение в конкретных отраслях Kalish, Wolf (2023): анализ демографических и институциональных факторов на спрос на труд в контексте ГИИ Аверьянов и др. (2023): прогноз кадровой потребности для сферы ИИ в России с использованием баланса трудовых ресурсов
Модели общего равновесия (СБЕ)	<ul style="list-style-type: none"> Охватывают экономику в целом Учитывают взаимодействия между секторами Позволяют моделировать макроэкономические эффекты (изменение относительных зарплат, международная торговля) Возможность сценарного анализа 	<ul style="list-style-type: none"> Требуют жестких предположений о равновесии Сложность чувствительность к калибровке Сложность учета поведенческих факторов Ограниченная пространственная детализация 	<ul style="list-style-type: none"> Global trade analysis... (1997): классическая работа по применению CGE для анализа глобальной торговли Brynjolfsson & McAfee (2017): анализ влияния ИИ на экономику с использованием макроподходов Kalish, Wolf (2023): анализ макроэкономических последствий автоматизации с использованием CGE-блока
Эконометрические модели	<ul style="list-style-type: none"> Позволяют выявлять причинно-следственные связи Работа с микроданными на индивидуальном и фирменном уровне Возможность учета пространственных эффектов Оценка гетерогенных эффектов для разных групп 	<ul style="list-style-type: none"> Требовательность к качеству и доступности данных Сложность установления причинности в наблюдательных исследованиях Ограниченная способность прогнозирования радикально новых явлений 	<ul style="list-style-type: none"> Wooldridge (2010): фундаментальная работа по эконометрике перекрестных и панельных данных Autor (2021): анализ влияния технологических изменений на занятость и заработные платы Gupta et al. (2024): оценка внедрения и воздействия ГИИ на структуру занятости Goller et al. (2025): оценка влияния запуска ChatGPT на выбор профессии молодежью (метод разрывов)
Агент-ориентированные модели (АВМ)	<ul style="list-style-type: none"> Моделирование гетерогенных агентов с индивидуальными правилами поведения Учет локальных взаимодействий Возможность проведения виртуальных экспериментов Наблюдение эмерджентных макроэффектов 	<ul style="list-style-type: none"> Сложность валидации и калибровки Высокая вычислительная ресурсоемкость Зависимость от предположений о правилах агентов 	<ul style="list-style-type: none"> Miller, Page (2007): фундаментальная работа по моделированию сложных адаптивных систем Ghaffarzadegan (2024): сопряжение АВМ с генеративными моделями для оценки динамики рынка труда
Модели на основе анализа больших данных (Data Mining)	<ul style="list-style-type: none"> Работа с большими массивами слабоструктурированных данных Мониторинг в реальном времени Выявление неочевидных закономерностей Использование данных цифровых платформ 	<ul style="list-style-type: none"> Зависимость от качества и репрезентативности данных Проблемы приватности и доступа Риск "шума" в данных Ограниченная возможность установления причинности 	<ul style="list-style-type: none"> Finlay (2014): методы предиктивной аналитики и анализа больших данных Gupta et al. (2024): классификация профессий по степени подверженности автоматизации с использованием больших данных Chen et al. (2025): анализ влияния ограничений доступа к данным на эффективность ГИИ в подборе персонала
Методология оценки автоматизации задач (на основе текстового описания)	<ul style="list-style-type: none"> Высокая разрешающая способность (анализ на уровне задач) Привязка к реально существующим технологиям (патенты) Классификация профессий по степени уязвимости Прозрачная и воспроизводимая методология 	<ul style="list-style-type: none"> Зависимость от качества описаний задач (ONET) Зависимость от полноты патентной базы Отсутствие аналога O*NET для России Не учитывает институциональные факторы внедрения 	<ul style="list-style-type: none"> Webb (2019): пионерская работа по методологии «глагол-существительное» Eloundou et al. (2023): оценка воздействия больших языковых моделей на рынок труда США Brynjolfsson, Li, Raymond (2023): анализ влияния ИИ на производительность труда NBER (2024): анализ воздействия ГИИ на профессии с использованием данных O*NET и патентов Gmyrek et al. (2025) (ILO-NASK): глобальный анализ 30 000 профессиональных задач
Метод аналогий	<ul style="list-style-type: none"> Позволяет формировать сценарии в условиях дефицита данных Использует исторический опыт предшествующих технологических сдвигов Возможность кластеризации профессий 	<ul style="list-style-type: none"> Субъективность отбора аналогий Риск игнорирования уникальности ГИИ Сложность количественной оценки Ограниченная предсказательная сила 	<ul style="list-style-type: none"> Аверьянов и др. (2023): использование аналогий с другими технологическими преобразованиями для прогноза кадровой потребности в сфере ИИ Al Naqbi et al. (2024): комбинация метода аналогий с библиометрическим анализом

Источник: составлено авторами

отечественной модели рынка труда и значительной пространственной неоднородности. Российский контекст характеризуется острым кадровым дефицитом, что смещает фокус дискуссии с рисков замещения на возможности компенсации недостающей рабочей силы.

В-третьих, полученные оценки должны быть ориентированы на выработку рекомендаций для региональной политики занятости – определение целевых групп для программ переобучения, адаптацию активных программ к условиям технологического сдвига, корректировку системы пособий с учетом меняющихся рисков длительной безработицы.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на адаптацию методологии оценки автоматизации задач к российским условиям, разработку типологии регионов по степени восприимчивости к технологическим изменениям и оценку эффективности различных мер политики занятости в условиях распространения ГИИ.

Список литературы

1. Аверьянов, А. О., Степуть И. С., Гуртов И. С. Прогноз кадровой потребности для сферы искусственного интеллекта в России // Проблемы прогнозирования. 2023. № 1(196). С. 129–143. <https://doi.org/10.47711/0868-6351-196-129-143>
2. Гильтман М. А. Влияние заработной платы на занятость в районах Крайнего Севера России // Пространственная экономика. 2016. № 1. С. 60–80. <https://doi.org/10.14530/se.2016.1.060-080>
3. Гильтман М. А., Мерзлякова А. Ю., Мурзагулова Р. Ф. Факторы, влияющие на вероятность трудоустройства официально зарегистрированных безработных // Вопросы экономики. 2024. № 7. С. 112–135. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2024-7-112-135>
4. Гимпельсон В. Е., Капелюшников Р. И. Рутинность и риски автоматизации на российском рынке труда // Вопросы экономики. 2022. № 8. С. 68–94. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2022-8-68-94>
5. Кадровый код: будущее рынка труда с генеративным ИИ / отв. ред. П. Л. Отоцкий, С. В. Кобелев. Москва: РАНХиГС, 2025. 96 с.
6. Капелюшников Р. И. Конец российской модели рынка труда? Москва: Фонд «Либеральная миссия», 2009. 72 с.
7. Сотниченко А. О. Интеллектуальный труд в эпоху искусственного интеллекта: трансформация задач, навыков и требований // Петербургская социология сегодня. 2025. № 28. С. 98–131. <https://doi.org/10.25990/socinstras.pss-28.s9yg-sg61>
8. Сулумов С. Х. Структурные изменения рынка труда в условиях цифровизации экономики // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. № 10-2(80). С. 109–113. <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2021-10-2-109-113>
9. Файзуллин Р. В., Отоцкий П. Л., Горлачева Е. Н., Поспелова Е. А., Харитоновна Е. С. Сценарии развития рынка труда России с учетом оценки влияния искусственного интеллекта: отраслевой разрез // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2025. Т. 18. № 1. С. 170–189. <https://doi.org/10.15838/esc.2025.1.97.10>
10. Acemoglu D., Autor D., Hazell J., Restrepo P. Artificial intelligence and jobs: Evidence from online vacancies // Journal of labor economics. 2022.

Vol. 40, No. S1 P. S293–S340. <https://doi.org/10.1086/718327>

11. Al Naqbi H., Bahroun Z., Ahmed V. Enhancing work productivity through generative artificial intelligence: A comprehensive literature review // Sustainability. 2024. Vol. 16, No. 3. Article 1166. <https://doi.org/10.3390/su16031166>

12. Autor D. H. The fall of the labor share and the rise of superstar firms // The quarterly journal of economics. 2021. Vol. 135, No. 2. P. 645–709. <https://doi.org/10.1093/qje/qjaa004>

13. Autor D. H., Levy F., Murnane R. J. The skill content of recent technological change: An empirical exploration // The quarterly journal of economics. 2003. Vol. 118, No. 4. P. 1279–1333. <https://doi.org/10.1162/003355303322552801>

14. Autor D., Chin C., Salomons A., Seegmiller B. New frontiers: The origins and content of new work, 1940–2018 // The quarterly journal of economics. 2024. Vol. 139, No. 3. P. 1399–1465. <https://doi.org/10.1093/qje/qjae008>

15. Brynjolfsson E., McAfee A. The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies. New York: W. W. Norton & Company, 2014. 306 p.

16. Brynjolfsson E., Rock D., Syverson C. The productivity J-curve // American economic journal: Macroeconomics. 2021. Vol. 13, No. 1. P. 333–372. <https://doi.org/10.1257/mac.20180384>

17. Brynjolfsson, E., Li D., (2024). The economics of generative AI // NBER Reporter, 2024. No. 1. <https://www.nber.org/reporter/2024number1/economics-generative-ai>

18. Carpentras D. Agent-based modeling and social systems simulation // Reference module in social sciences. Elsevier, 2025. <https://doi.org/10.1016/B978-0-443-26629-4.00042-3>

19. Chen L., Gao C., Leung A., Wang X. When assurance undermines intelligence: The efficiency costs of data governance in AI-enabled labor markets // arXiv. 2025. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2511.01923>

20. Dawid H., Harting P., Neugart M. Cohesion policy and inequality dynamics: Insights from a heterogeneous agents macroeconomic model // Journal of economic behavior & organization. 2018. Vol. 150. P. 220–255. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2018.03.015>

21. Del Rio-Chanona R. M., Ernst E., Merola R., Samaan D., Dettloff O. AI and jobs: A review of theory, estimates, and evidence // arXiv. 2025. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.15265>

22. Ellingrud K., Sanghvi S., Singh Dandona G., Madgavkar A., Chui M., White O., Hasebe P., Renaud L. Generative AI and the future of work in America. McKinsey Global Institute, 2023. <https://www.mckinsey.com/mgi/our-research/generative-ai-and-the-future-of-work-in-america>

23. Eloundou T., Manning S., Mishkin P., Rock D. GPTs are GPTs: An early look at the labor market impact potential of large language models // arXiv. 2023. <https://arxiv.org/abs/2303.10130>

24. Finlay S. Predictive analytics, data mining and big data. London: Palgrave Macmillan, 2014. 248 p. <https://doi.org/10.1057/9781137379283>

25. Frey C. B., Osborne M. A. The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? // Technological forecasting and social change. 2017. Vol. 114. P. 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>

26. Ghaffarzagadan N., Majumdar A., Williams R., Hosseinichimeh N.

Generative agent-based modeling: an introduction and tutorial // System Dynamics Review. 2024. No. 40. e1761. <https://doi.org/10.1002/sdr.1761>

27. Global trade analysis: Modeling and applications / Ed. by T. W. Hertel. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 404 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174688>

28. Gmyrek P., Berg J., Kamiński K., Konopczyński F., Ładna A., Nafradi B., Rosłaniec K., Troszyński M. Generative AI and jobs: A refined global index of occupational exposure // ILO Working Paper. 2025. No. 140. International Labour Organization. <https://doi.org/10.54394/HETP0387>

29. Goller D., Gschwendt C., Wolter S. C. This time it's different – Generative artificial intelligence and occupational choice // Labour economics. 2025. Vol. 95. Article 102746. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2025.102746>

30. Gupta R., Nair K., Mishra M., Ibrahim B., Bhardwaj S Adoption and impacts of generative artificial intelligence: Theoretical underpinnings and research agenda // International journal of information management data insights. 2024. Vol. 4, No. 1. Article 100232. <https://doi.org/10.1016/j.ijimei.2024.100232>

31. Haapanala H., Marx I., Parolin Z. Robots and unions: The moderating effect of organised labour on technological unemployment // Economic and industrial democracy. 2023. Vol. 44, No. 3. P. 827–852. <https://doi.org/10.1177/0143831X221086397>

32. Humlum A., Vestergaard E. The adoption of ChatGPT // IZA Discussion Paper. No. 17483. <https://www.iza.org/publications/dp/16992/the-adoption-of-chatgpt>

33. Kalish I., Wolf M. Generative AI and the labor market: A case for techno-optimism // Deloitte Insights. 2023, December 13. <https://www2.deloitte.com/xe/en/insights/economy/generative-ai-impact-on-jobs.html>

34. Kolade O., Owoseni A. Employment 5.0: The work of the future and the future of work // Technology in Society. 2022. Vol. 71. Article 102086. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102086>

35. Miller J. H., Page S. E. Complex adaptive systems: An introduction to computational models of social life. Princeton: Princeton University Press, 2007. 263 p.

36. Occhipinti J.-A. et al. Generative AI may create a socioeconomic tipping point through labour displacement // Scientific reports. 2025. Vol. 15. Article 13594. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-08498-x>

37. Roback J. Wages, rents, and the quality of life // Journal of political economy. 1982. Vol. 90. No. 6. P. 1257–1278. <https://doi.org/10.1086/261120>

38. Schwab K. The fourth industrial revolution. New York: Crown Currency, 2017. 192 p.

39. Szabó-Szentgróti G., Végvári B., Varga J. Impact of Industry 4.0 and digitization on labor market for 2030 – verification of Keynes' prediction // Sustainability. 2021. Vol. 13, No. 14. Article 7703. <https://doi.org/10.3390/su13147703>

40. University of Cambridge. Working a four-day week boosts employee well-being while preserving productivity, major six-month trial finds // ScienceDaily. 21.02.2023. <https://www.sciencedaily.com/releases/2023/02/230221113132.htm>

41. Varian H. R. Microeconomic analysis. New York: W. W. Norton & Company, 1992. 576 p.

42. Webb M. The impact of artificial intelligence on the labor market //

SSRN. 2019. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3482150>

43. Wooldridge J. M. *Econometric analysis of cross section and panel data*. Cambridge: MIT Press, 2010. 741 p.

References

- Acemoglu, D., Autor, D., Hazell, J., & Restrepo, P. (2022). Artificial intelligence and jobs: Evidence from online vacancies. *Journal of Labor Economics*, 40(S1), S293–S340. <https://doi.org/10.1086/718327>
- Al Naqbi, H., Bahroun, Z., & Ahmed, V. (2024). Enhancing work productivity through generative artificial intelligence: A comprehensive literature review. *Sustainability*, 16(3), 1166. <https://doi.org/10.3390/su16031166>
- Autor, D. H. (2021). The fall of the labor share and the rise of superstar firms. *The Quarterly Journal of Economics*, 135(2), 645–709. <https://doi.org/10.1093/qje/qjaa004>
- Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279–1333. <https://doi.org/10.1162/003355303322552801>
- Autor, D., Chin, C., Salomons, A., & Seegmiller, B. (2024). New frontiers: The origins and content of new work, 1940–2018. *The Quarterly Journal of Economics*, 139(3), 1399–1465. <https://doi.org/10.1093/qje/qjae008>
- Averyanov, A. O., Stepus, I. S., & Gurtov, V. A. (2023). Forecast of staffing needs for the artificial intelligence sector in Russia. *Studies on Russian Economic Development*, 1, 85–95. <https://doi.org/10.1134/S1075700723010021>
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W. W. Norton & Company.
- Brynjolfsson, E., Li, D., (2024). The economics of generative AI. NBER Reporter, 1. <https://www.nber.org/reporter/2024number1/economics-generative-ai>
- Brynjolfsson, E., Rock, D., & Syverson, C. (2021). The productivity J-curve. *American Economic Journal: Macroeconomics*, 13(1), 333–372. <https://doi.org/10.1257/mac.20180384>
- Carpentras, D. (2025). Agent-based modeling and social systems simulation. In *Reference Module in Social Sciences*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-443-26629-4.00042-3>
- Chen, L., Gao, C., Leung, A., & Wang, X. (2025). *When assurance undermines intelligence: The efficiency costs of data governance in AI-enabled labor markets*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2511.01923>
- Dawid, H., Harting, P., & Neugart, M. (2018). Cohesion policy and inequality dynamics: Insights from a heterogeneous agents macroeconomic model. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 150, 220–255. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2018.03.015>
- Del Rio-Chanona, R. M., Ernst, E., Merola, R., Samaan, D., & Dettloff, O. (2025). *AI and jobs. A review of theory, estimates, and evidence*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2509.15265>
- Ellingrud, K., Sanghvi, S., Singh Dandona, G, Madgavkar, A., Chui, M., White, O., Hasebe, P., & Renaud, L. (2023). *Generative AI and the future of work in America*. McKinsey Global Institute. <https://www.mckinsey.com/mgi/our-research/generative-ai-and-the-future-of-work-in-america>
- Eloundou, T., Manning, S., Mishkin, P., & Rock, D. (2023). *GPTs are GPTs: An early look at the labor market impact potential of large language models*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2303.10130>
- Faizullin, R. V., Ototsky, P. L., Gorlacheva, E. N., Pospelova, E. A., & Kharitonova, E. S.

- (2025). Assessing the impact of artificial intelligence on Russian labor market development scenarios: Industry analysis. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 18(1), 170–189. (In Russ.) <https://doi.org/10.15838/esc.2025.1.97.10>
- Finlay, S. (2014). *Predictive analytics, data mining and big data*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137379283>
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Ghaffarzagdegan, N., Majumdar, A., Williams, R. & Hosseinichimeh, N. (2024), Generative agent-based modeling: an introduction and tutorial. *System Dynamics Review*, 40, e1761. <https://doi.org/10.1002/sdr.1761>
- Giltman, M. A. (2016). Wages' impact on employment in the extreme North of Russia. *Prostranstvennaya Ekonomika*, 1, 60–80. (In Russ.) <https://doi.org/10.14530/se.2016.1.060-080>
- Giltman, M. A., Merzlyakova, A. Y., & Murzagulova, R. F. (2024). Factors affecting the probability of employment of officially registered unemployed. *Voprosy Ekonomiki*, 7, 112–135. (In Russ.) <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2024-7-112-135>
- Gimpelson, V. E., & Kapelyushnikov, R. I. (2022). Work routines and risks of automation in the Russian labor market. *Voprosy Ekonomiki*, 8, 68–94. (In Russ.) <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2022-8-68-94>
- Gmyrek, P., Berg, J., Kamiński, K., Konopczyński, F., Ładna, A., Nafradi, B., Rosłaniec, K., & Troszyński, M. (2025). *Generative AI and jobs: A refined global index of occupational exposure* (ILO Working Paper No. 140). International Labour Organization. <https://doi.org/10.54394/HETP0387>
- Goller, D., Gschwendt, C., & Wolter, S. C. (2025). This time it's different – Generative artificial intelligence and occupational choice. *Labour Economics*, 95, 102746. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2025.102746>
- Gupta, R., Nair, K., Mishra, M., Ibrahim, B., & Bhardwaj, S. (2024). Adoption and impacts of generative artificial intelligence: Theoretical underpinnings and research agenda. *International Journal of Information Management Data Insights*, 4(1), Article 100232. <https://doi.org/10.1016/j.ijimei.2024.100232>
- Haapanala, H., Marx, I., & Parolin, Z. (2023). Robots and unions: The moderating effect of organised labour on technological unemployment. *Economic and Industrial Democracy*, 44(3), 827–852. <https://doi.org/10.1177/0143831X221086397>
- Hertel, T. W. (Ed.). (1997). *Global trade analysis: Modeling and applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174688>
- Humlum, A. & Vestergaard, E. (2024). The Adoption of ChatGPT. *IZA Discussion Paper*, 16992. <https://www.iza.org/publications/dp/16992/the-adoption-of-chatgpt>
- Kalish, I., & Wolf, M. (2023, December 13). *Generative AI and the labor market*. Deloitte Insights. <https://www2.deloitte.com/us/en/insights/economy/generative-ai-impact-on-jobs.html>
- Kapelyushnikov, R. I. (2009). *Konets rossiiskoi modeli rynka truda?* [The end of the Russian labor market model?]. *Liberalnaya missiya*. (In Russ.)
- Kolade, O., & Owoseni, A. (2022). Employment 5.0: The work of the future and the future of work. *Technology in Society*, 71, 102086. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102086>
- Miller, J. H., & Page, S. E. (2009). *Complex adaptive systems: An introduction*

- to computational models of social life. Princeton University Press.
- Occhipinti, J.-A., Hynes, W., Prodan, A., Eyre, H., Green, R., Burrow, S., Tanner, M., Buchanan, J., Ujdur, G., Destrebecq, F., Song, C., Carnevale, S., Hickie, I. B., & Heffernan, M. (2025). Generative AI may create a socioeconomic tipping point through labour displacement. *Scientific Reports*, 15, Article 13594. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-08498-x>
- Ototskii, P. L., & Kobelev, S. V. (Eds.). (2025). *Kadrovyy kod: budushchee rynka truda s generativnym II* [The personnel code: The future of the labor market with generative AI]. RANEPa. (In Russ.)
- Roback, J. (1982). Wages, rents, and the quality of life. *Journal of Political Economy*, 90(6), 1257–1278. <https://doi.org/10.1086/261120>
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Crown Currency.
- Sotnichenko, A. O. (2025). Intellectual labor in the age of AI: Transformation of tasks, skills, and requirements. *St. Petersburg Sociology Today*, 28, 98–131. (In Russ.) <https://doi.org/10.25990/socinstras.pss-28.s9yg-sg61>
- Sulumov, S. Kh. (2022). Structural changes in the labor market in the conditions of the digitalization of the economy. *Journal of Economy and Business*, 10-2(80), 109–113. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2021-10-2-109-113>
- Szabó-Szentgróti, G., Végvári, B., & Varga, J. (2021). Impact of Industry 4.0 and digitization on labor market for 2030-verification of Keynes' prediction. *Sustainability*, 13(14), 7703. <https://doi.org/10.3390/su13147703>
- University of Cambridge. (2023, February 21). Working a four-day week boosts employee wellbeing while preserving productivity, major six-month trial finds. *ScienceDaily*. <https://www.sciencedaily.com/releases/2023/02/230221113132.htm>
- Varian, H. R. (1992). *Microeconomic analysis* (3rd ed.). W. W. Norton & Company.
- Webb, M. (2019). *The impact of artificial intelligence on the labor market*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3482150>
- Wooldridge, J. M. (2010). *Econometric analysis of cross section and panel data*. MIT Press.

Информация об авторах

Файзуллин Ринат Васильевич, канд. экон. наук, доцент, эксперт дирекции приоритетных образовательных инициатив Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0002-1179-3910>. fayzullin-rv@ranepa.ru

Мерзлякова Анастасия Юрьевна, канд. экон. наук, ведущий научный сотрудник дирекции приоритетных образовательных инициатив Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; профессор научно-учебной лаборатории исследований рынка труда Финансово-экономического института Тюменского государственного университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5647-7420>, a.y.merzlyakova@utmn.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Rinat V. Fayzullin, Cand. Sci. (Economics), Expert of the Directorate of Priority Educational Initiatives of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0002-1179-3910>, fayzullin-rv@ranepa.ru

Anastasia Yu. Merzlyakova, Cand. Sci. (Economics), Leading Researcher of the Directorate of Priority Educational Initiatives of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Professor of the Educational Laboratory for Labour Market Research at the Institute of Finance and Economics of the Tyumen State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5647-7420>, a.y.merzlyakova@utmn.ru

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



Проблема синхронизации процессов развития педагогической деятельности в СПО и актуализации нормативно-правового обеспечения

В. И. Блинов[✉], С. А. Осадчева, Н. В. Тарасова

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),
Москва, Российская Федерация
[✉] blinov-vi@ranepa.ru

Аннотация

Введение. Актуализация нормативно-правового обеспечения педагогической деятельности в среднем профессиональном образовании должна опираться на объективные процессы изменений в трудовых функциях, которые в свою очередь детерминированы развитием трудовой деятельности в реальных секторах экономики. Процессы изменений должны носить опережающий характер, но при этом не нарушать принципов стабильности нормативно-правового обеспечения педагогической деятельности. Управленческие решения, направленные на изменение нормативно-правовой базы, должны иметь научное обоснование.

Цель. Выявление факторов и нормативных противоречий, влияющих на принятие управленческих решений в части применения нормативно-правовых актов по кадровой политике в организациях, реализующих программы среднего профессионального образования (СПО).

Методы. Исследование основано на сравнительно-правовом и контент-анализе нормативных документов, регулирующих педагогическую деятельность в СПО. Проанализированы положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Трудового кодекса Российской Федерации, Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКС), Номенклатуры должностей педагогических работников, а также профессиональных стандартов руководящих и педагогических работников СПО, действующих по состоянию на апрель 2026 года.

Результаты. Установлено, что действующая система нормативно-правового регулирования педагогической деятельности в СПО характеризуется фрагментарностью и несогласованностью. Выявлены дефициты, избыточность и противоречия между Номенклатурой должностей, ЕКС и профессиональными стандартами. Определены направления, требующие актуализации квалификационных требований и трудовых функций педагогических работников с учетом цифровизации образования, усиления воспитательной составляющей, развития наставничества, взаимодействия с работодателями. Обоснована необходимость уточнения функционального разграничения ряда педагогических должностей и разработки новых профессиональных стандартов.

Научная новизна. Выявлена система факторов, определяющих необходимость синхронизации процессов развития педагогической деятельности и обновления нормативно-правового обеспечения системы СПО. Предложен подход к оценке актуальности нормативных документов через сопоставление трудовых функций, закрепленных в ЕКС, Номенклатуре должностей и профессиональных стандартах.

© Блинов В. И., Осадчева С. А., Тарасова Н. В.

Практическая значимость. Полученные данные могут служить аналитической базой для принятия управленческих решений, направленных на совершенствование номенклатуры должностей.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, педагогическая деятельность, педагогические должности, профессиональные стандарты, кадровое обеспечение СПО, нормативно-правовое регулирование, профессиональные квалификации

Финансирование. Данная статья подготовлена в рамках государственного задания РАНХиГС.

Для цитирования: Блинов В. И., Осадчева С. А., Тарасова Н. В. Проблема синхронизации процессов развития педагогической деятельности в СПО и актуализации нормативно-правового обеспечения // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 28–44. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.008>

Поступила в редакцию 30 апреля 2026 г.; поступила после рецензирования 14 мая 2026 г.; принята к публикации 15 мая 2026 г.

Original article

The problem of synchronizing the development of pedagogical activities in secondary vocational education and updating the legal framework

Vladimir I. Blinov ✉, Svetlana A. Osadcheva, Natalia V. Tarasova

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

Abstract

Introduction. The updating of the regulatory and legal framework for pedagogical activities in secondary vocational education should be based on objective processes of changes in Labour functions, which in turn are determined by the development of Labour activities in real sectors of the economy. The processes of change should be proactive, but they should not violate the principles of stability in the regulatory and legal framework for pedagogical activities. Management decisions aimed at changing the regulatory and legal framework should be scientifically justified.

Aim. Identification of factors and regulatory contradictions that affect the adoption of management decisions regarding the application of regulatory legal acts on personnel policy in organizations that implement secondary vocational education programs.

Methods. The study is based on a comparative legal and content analysis of regulatory documents governing pedagogical activities in secondary vocational education. The provisions of the Federal Law "On Education in the Russian Federation", the Labour Code of the Russian Federation, the Unified Qualification Reference Book for Managers, Specialists, and Employees (EQS), the Nomenclature of Positions for Teachers, as well as the professional standards for managers and teachers in secondary vocational education, as of April 2026, have been analyzed.

Results. The findings indicate that the current system of legal and regulatory

regulation of pedagogical activities in secondary vocational education is characterized by fragmentation and inconsistency. Deficiencies, duplication, and contradictions between the Nomenclature of Positions, the Unified Classification System, and professional standards have been identified. Areas that require updating the qualification requirements and job functions of teachers, taking into account the digitalization of education, strengthening the educational component, developing mentoring, and cooperation with employers, have been identified. The need to clarify the functional differentiation of certain pedagogical positions and develop new professional standards has been substantiated.

Scientific novelty. A system of factors has been identified that determine the need to synchronize the processes of developing pedagogical activities and updating the regulatory and legal framework of the secondary vocational education system. An approach to assessing the relevance of regulatory documents has been proposed by comparing the Labour functions specified in the Unified Classification System, the Nomenclature of Positions, and professional standards.

Practical significance. Critical shortages have been identified that determine the development of regulatory and legal support for personnel policy in terms of managerial and pedagogical positions in the secondary vocational education system. The data obtained can serve as an analytical basis for making managerial decisions aimed at improving the range of positions.

Keywords: secondary vocational education, vocational education and training, pedagogical activity, teaching positions, professional standards, VET staffing, legal and regulatory framework, professional qualifications

Funding. This article was written on the basis of the RANEPА state assignment research programme.

For citation: Blinov, V. I., Osadcheva, S. A. & Tarasova, N. V. (2026). The problem of synchronizing the development of pedagogical activities in secondary vocational education and updating the legal framework. *Vocational Education and Labour Market*, 14(2), 28–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.008>

Received April 30, 2026; revised May 14, 2026; accepted May 15, 2026.

Введение

Проблемы появления новых профессий и трудовых функций характерны для многих видов профессиональной деятельности, включая педагогическую (Волошина и др., 2023; Перова, 2024). О необходимости оперативно регулировать на законодательном уровне педагогические профессии заявляли многие авторы и их точка зрения находила научные подтверждения (Галузо и др., 2018; Овденко, 2024; Постыляков, 2015; Устинова, 2019).

Важным направлением научных дискуссий, в процессе которых обсуждались ключевые проблемы педагогической деятельности в системе СПО, стали не ретроспективные исследования, а прогностические. Было зафиксировано появление гибридных квалификаций, требующих конвергенции разнородных умений и компетенций (Духанина, 2021). Кроме того, прогнозируются существенные изменения в педагогической деятельности, связанные со внедрением технологий искусственного

интеллекта и общей цифровизации¹. Возрос интерес к наставничеству, предполагающему параллельное выполнение работником педагогических и производственных функций (Махотин, 2021). Отдельным направлением дискуссий стали результаты исследований, выявивших нестабильность педагогических компетенций, многозадачный характер современной педагогической деятельности, который требует от работника постоянного и непрерывного освоения новых трудовых действий (Блинов, Куртеева, 2021).

Федеральный проект «Профессионалитет» внес в деятельность педагогов СПО весьма обширный круг задач. Привязка содержания, форм и методов подготовки рабочих и специалистов среднего звена к постоянно изменяющимся производственным технологиям вынудила корректировать ландшафты как методической, так и преподавательской деятельности (Ахтариева и др., 2024; Дубицкий и др., 2022; Иванова, 2021).

Обширный диалог в научном и деловом сообществе коснулся профессиональных стандартов (далее – ПС) (Блинов и др., 2017; Иванова, 2021; Махотин, 2021), технология разработки которых предполагает детальный анализ трудовых действий с фиксацией новых функций и обобщение весьма широкой практики. При этом ПС максимально дистанцируются от должностей, поскольку оперируют анализом деятельности, а не трудовыми обязанностями работников, и учитывают тот факт, что результаты педагогической деятельности определяются усилиями коллектива и фактически не бывают индивидуальными (Блинов и др., 2016).

В сфере труда широко обсуждаются вопросы создания отраслевых рамок квалификаций, отражающих трудовые функции в соответствии с целым пакетом ПС. Такие рамочные документы, наряду с номенклатурой должностей, позволяют сделать подходы к распределению профессиональных и производственных задач более прозрачными, а принципы оплаты труда более объективными (Духанина, 2021).

Нормативно-правовое обеспечение любой деятельности требует стабильности и неизменности в весьма продолжительных горизонтах времени. Но это лишь в идеале и в теории. В реальной ситуации правила и законы требуют постоянной актуализации, подчиняясь естественным изменениям.

Педагогическая деятельность в среднем профессиональном образовании (далее – СПО) развивается не только под влиянием внедрения новых дидактических идей и технологий, но и благодаря опережающему развитию производственных процессов и технологий, возникновению новых инструментов и видов трудовой деятельности. В отличие от общеобразовательной школы система СПО более подвержена влиянию внешних технологических изменений и менее консервативна.

Под влиянием комплекса вышеперечисленных факторов проблема синхронизации процессов развития педагогической деятельности в системе СПО и актуализации нормативно-правового обеспечения приобретает как практическое, так и теоретическое значение. Управленческие решения, направленные на совершенствование норм, регламентирующих

¹ Гибридные навыки: как ИИ меняет подход к обучению и подбору специалистов // РБК. 13 марта 2026 г. <https://www.rbc.ru/industries/news/69b28e239a79472ba11feDec>

педагогическую деятельность в системе СПО, должны опираться на объективные признаки необходимости изменений. При этом они должны носить опережающий характер, что требует прогностического мониторинга и научного обоснования.

Методы

Методологическую основу исследования составили подходы, раскрывающие многомерный и многофункциональный характер исследуемой проблемы, обусловленный социальными, экономическими и технологическими изменениями.

Применялись методы сравнительно-правового анализа, контент-анализа нормативных документов и сравнительного анализа профессиональных стандартов, Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих и Номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций. Анализ охватывал нормативные акты, действовавшие по состоянию на апрель 2026 г.

Результаты и обсуждение

Несмотря на постоянные изменения в практической деятельности педагогов профессионального образования, связанные с появлением новых технологий, новых знаний, возникновением новых условий реализации образовательного процесса, следует признать, что конкретных механизмов актуализации нормативно-правового обеспечения педагогической деятельности в СПО фактически не существует.

Деятельность педагогических работников регулируют разные правовые акты с учетом своего предназначения. Так, основным документом Российской Федерации, определяющим общие принципы, правовой статус и права педагогических работников, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»¹. Педагогический работник – это «физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности»². Право на занятие педагогической деятельностью «имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам, если иное не установлено настоящим Федеральным законом»³.

Трудовой кодекс Российской Федерации регулирует особенности труда педагогических работников, а именно: право на занятие педагогической деятельностью; особенности отстранения от работы педагогических работников; особенности заключения и прекращения

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. по сост. на 08.03.26). <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>

² Там же. Ст. 2, п. 21.

³ Там же. Ст. 46.

трудового договора с педагогическими работниками, относящимися к профессорско-преподавательскому составу; особенности заключения и прекращения трудового договора с руководителями, заместителями руководителей государственных и муниципальных образовательных организаций высшего образования и руководителями их филиалов; продолжительность рабочего времени педагогических работников, ежегодный основной удлиненный оплачиваемый отпуск; длительный отпуск педагогических работников; дополнительные основания прекращения трудового договора с педагогическим работником, а также руководителем, заместителем руководителя государственной или муниципальной образовательной организации высшего образования и руководителем ее филиала¹.

В общероссийском классификаторе занятий, утвержденном Федеральным агентством по техническому регулированию и метрологии, зафиксировано, что преподаватели профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО) «преподают профессиональные или специальные предметы в образовательных организациях, а также ученикам старших классов в средней школе и студентам колледжей. Они готовят студентов к трудоустройству по определенным видам или в определенных областях занятости, для работы в которых обычно не требуется высшего образования»².

В соответствии с этим классификатором в обязанности преподавателей входит:

- разработка учебных программ и планирование содержания курса и методов преподавания;
- определение учебных потребностей студентов или обучающихся работников и поддержание связи с отдельными лицами, отраслями промышленности и другими секторами образования для обеспечения надлежащего уровня образования и программ подготовки;
- чтение лекций и проведение семинаров для повышения знаний и навыков студентов или обучающихся работников;
- обучение студентов использованию инструментов, оборудования и материалов и надзор за правильностью и безопасностью их применения, а также профилактика травм и ущерба;
- наблюдение за работой студентов и ее оценивание для определения уровня подготовки студентов, осуществления обратной связи и внесения предложений о повышении уровня их подготовки;
- проведение устных, письменных или производственных испытаний для выяснения уровня знаний, оценки эффективности обучения и общего уровня квалификации;
- подготовка отчетов и ведение документов, таких как табели успеваемости студентов, табели посещаемости;
- надзор за индивидуальными или групповыми проектами, практикой на рабочем месте, лабораторными работами или другими формами подготовки;

¹ Трудовой кодекс Российской Федерации. Гл. 52. Особенности регулирования труда педагогических работников (ст. 331–336). <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102074279>

² Общероссийский классификатор занятий. ОК 010-2014 (МСКЗ-08) (в ред. Изменения 1/2021 ОКЗ, утв. приказом Росстандарта от 18.02.2021 № 83-ст). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177953

- обеспечение индивидуальной, наставнической подготовки или коррективных курсов;
- проведение учебных курсов без отрыва от производства для преподавания и демонстрации принципов, методик, процедур или методов отдельных предметов¹.

Из перечня видно, что для преподавателей СПО не предусмотрены обязанности, связанные с воспитанием обучающихся, анализом (самоанализом) профессиональной деятельности, собственным профессиональным развитием, а также профессиональными коммуникациями (например, взаимодействием с коллегами на уровне предметно-цикловых комиссий, родителями обучающихся и представителями работодателей). Между тем указанные направления в настоящее время являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности педагога.

Сопоставительный анализ положений «Номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций»² (далее – Номенклатура должностей), «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих»³ (далее – ЕКС) и ПС по должностям руководителей и педагогических работников в части СПО позволил выявить ряд факторов (дефициты, избыточность, противоречия и иные несоответствия Номенклатуры должностей, ЕКС и ПС современным условиям функционирования и актуальным запросам системы СПО), обуславливающих необходимость принятия *управленческих решений, направленных на изменение нормативно-правовой базы кадрового обеспечения СПО.*

1. Должностные обязанности руководящих и педагогических работников, требования к их знаниям, опыту и образованию, зафиксированные в ЕКС, утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761⁴, требуют актуализации и приведения в соответствие с нормативно-правовыми актами в части:

- организации разработки и реализации программы развития ПОО;
- мониторинга кадровых потребностей местного и регионального рынка труда;
- развития системы социального партнерства образовательной организации и организаций-работодателей;
- организации взаимодействия ПОО с профильными организациями по вопросам осуществления учебно-производственной, производственной деятельности;

¹ Там же.

² Постановление Правительства РФ от 21.02.2022 № 225 (ред. от 11.07.2024) «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202220042>

³ Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. <https://classinform.ru/eksd.html?ysclid=mp5w4ypshf676688034>

⁴ Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (с изменениями и дополнениями). <https://base.garant.ru/199499/53f89421bbd4f741eb2d1ecc4ddb4c33/>

- участия руководителей и специалистов профильных организаций-работодателей в разработке и реализации образовательных программ СПО и программ профессионального обучения;
- применения ПС, описывающих профессиональную деятельность по профессиям и специальностям, соответствующим образовательным программам (ОП) СПО и программам профессионального обучения, а также ПС в сфере образования;
- правил оказания первой помощи пострадавшим;
- проведения самоанализа и стратегии профессионального развития педагогов и руководителей;
- информационной открытости образовательной организации;
- независимой оценки качества образовательной организации;
- цифровой трансформации образования, включая безопасность в цифровой среде;
- организации воспитательной деятельности с обучающимися, включая разработку и реализацию рабочей программы воспитания, формирование профессионально-личностных качеств обучающихся, профилактику деструктивного поведения и противодействие террористической и иной радикальной идеологии;
- применения современных подходов, форм и методов профориентации, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, цифровых средств, эффективные приемы общения, стимулирующие профессиональное самоопределение и профессиональный выбор обучающихся, включая проведение профессиональных проб, специфику работы с особыми группами обучающихся (группы риска, обучающиеся с нарушениями здоровья и развития, воспитанники детских домов и интернатов);
- основ делопроизводства;
- защиты персональных данных работников и обучающихся;
- формирования антикоррупционного сознания;
- обязательных требований в сфере образования (государственный надзор и контроль);
- проведения процедуры аттестации на соответствие должности (по решению учредителя образовательной организации могут быть учтены результаты независимой оценки квалификации (директор, другие руководители, педагогические работники)).

Необходимо отметить, что ЕКС, в отличие от соответствующих ПС, предусматривает в числе должностных обязанностей педагогов обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса (в первую очередь «Преподаватель» и «Мастер производственного обучения»).

За период с 2022 по 2024 г. в перечень Номенклатура должностей введены, ПС утверждены, а в ЕКС до сих пор отсутствуют описания должностей «Руководитель (заведующий) учебной (производственной) практики» и «Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями» (далее – «Советник по воспитанию»). В Номенклатуре должностей и ЕКС должность есть, а ПС отсутствует для должностей «Музыкальный руководитель», «Концертмейстер» и «Преподаватель-организатор основ безопасности и защиты Родины».

2. Описание нескольких должностей, а именно «Педагог дополнительного образования» («Старший педагог дополнительного образования»), «Тренер-преподаватель» («Старший тренер-преподаватель»), «Преподаватель», «Методист» («Старший методист»), «Педагог-организатор», закреплены в одном ПС – «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденном приказом Минтруда России в сентябре 2021 г.¹, что создает определенные трудности для его применения в СПО. Можно предположить, что практика использования этих должностей будет различаться в разных субъектах Российской Федерации и в отдельных ПОО.

3. Следует исключить дублирование должностных обязанностей «Педагога-организатора» и «Советника по воспитанию» в части задачи по реализации прав обучающихся (воспитанников, детей) на создание детских ассоциаций, объединений.

4. Сопоставление нормативных документов позволило увидеть, что описание некоторых должностей предусмотрено разными стандартами. Так, деятельность «Педагога-организатора» определяется ПС «Специалист в области воспитания», утвержденным приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 30 января 2023 г.², которым предусмотрена обобщенная трудовая функция «Организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса», что дублирует обязанности «Заместителя директора по воспитательной (учебно-воспитательной) работе» и, очевидно, «Советника по воспитанию». В то же время этим стандартом регулируется деятельность по нескольким должностям: «Советник по воспитанию», «Социальный педагог», «Педагог-организатор», «Воспитатель» (включая старшего), «Старший вожатый», «Тьютор».

5. Вызывает сомнение целесообразность зафиксированной в ЕКС должностной обязанности тьютора – «организация финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения».

6. ЕКС по должности «Старший вожатый» предполагает «специфику работы детских общественных организаций, объединений, развития интересов и потребностей обучающихся, воспитанников», а обобщенной трудовой функцией ПС «Специалист в области воспитания» предусмотрена «организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации», что, видимо, также приведет к дублированию с должностными обязанностями «Советника по воспитанию», хотя данное опасение относится только к педагогическим колледжам, в структуре которых находятся оздоровительные лагеря.

7. ПС «Педагог-психолог» (Психолог, Психолог образовательной организации), утвержденный приказом Минтруда России еще в 2015 г.³, и в соответствии с «Концепцией развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального

¹ Приказ Минтруда России от 22.09.2021 № 652н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых". <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2203>

² Приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области воспитания". <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2769>

³ Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)". https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098

образования» требовал актуализации в 2024 году¹. По состоянию на апрель 2026 г. опубликован проект приказа Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)»², действие которого должно вступить в силу с 1 сентября 2026 г. Важно отметить, что действующий ПС «Педагог-психолог» предписывает работнику знание только федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и оказание психологической помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении именно основных общеобразовательных программ. Проект нового ПС учитывает необходимость работы «Педагога-психолога» в организациях, реализующих программы СПО.

8. Действующие в настоящий момент три ПС в сфере физической культуры позволяют использовать разные должности:

- «Руководитель физического воспитания» – «Руководитель организации (подразделения организации), осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта»³. Занятие этой должности предполагает знание требований законодательства РФ к обеспечению информационной безопасности и в сфере санитарно-эпидемиологических и гигиенических требований к образовательным организациям (в других ПС не отмечено); данный ПС в обобщенной трудовой функции «Деятельность по управлению физкультурно-спортивной организацией бюджетной сферы» описывает трудовые функции должности «Директора колледжа (колледжа-интерната) олимпийского резерва» и «Директора училища олимпийского резерва», что, возможно, на практике предполагает использование двух ПС – «Руководитель организации (подразделения организации), осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта» и «Руководитель профессиональной образовательной организации»;

- «Инструктор по физической культуре»⁴, основной целью которого является «организация и реализация инструкторско-методической деятельности в области физической подготовки, физического развития, физического воспитания и спортивной подготовки физических лиц». Здесь может возникнуть дублирование функционала с должностью «Методист», особенно в части обобщенной трудовой функции «организационно-методическое обеспечение физической подготовки, физического развития населения, спортивной подготовки занимающихся». Однако высказанное опасение актуально только для ПОО, реализующих программы в сфере подготовки кадров для физкультуры и спорта.

¹ Письмо Минпросвещения России от 01.07.2024 № ДГ-1105/07 «О направлении Концепции и плана (вместе с Концепцией № СК-13/07)н развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утв. Минпросвещением России 18.06.2024, Планом мероприятий № СК-13/07)н на 2024–2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утв. Минпросвещением России 18.06.2024». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_479639

² Проект Приказа Минтруда России "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" (подготовлен 19.02.2026). <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56947714>

³ Приказ Минтруда России от 27.04.2023 № 363н "Об утверждении профессионального стандарта "Руководитель организации (подразделения организации), осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта". <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2667>

⁴ Приказ Минтруда России от 21.04.2022 № 237н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по инструкторской и методической работе в области физической культуры и спорта". <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2355>

Необходимо отметить, что именно в ПС «Специалист по инструкторской и методической работе в области физической культуры и спорта» зафиксировано проведение мероприятий с занимающимися по формированию патриотизма, национальной идентичности, общечеловеческих норм нравственности, олимпийских идеалов и ценностей, принципов честной игры в спорте и недопустимости использования допинга, а также обязанности по оказанию первой помощи до оказания медицинской помощи. Этим стандартом предусмотрено выполнение обобщенной трудовой функции «организационно-методическое обеспечение системы подготовки спортивного резерва», характерной для физкультурно-спортивных организаций по должности «Старший инструктор-методист»;

- «Тренер-преподаватель» («Старший тренер-преподаватель»)¹, основной целью профессиональной деятельности которого признается: организация деятельности обучающихся по усвоению знаний, формированию умений и компетенций; создание педагогических условий для формирования и развития творческих способностей, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, укреплении здоровья, организации свободного времени, профессиональной ориентации; обеспечение достижения обучающимися результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ.

Полагаем, что такое многообразие не пугает директоров ПОО, а дает возможность гибко выстраивать штатное расписание.

9. Наибольшее количество вопросов возникает при знакомстве с должностными обязанностями «Методиста» («Старшего методиста»). Номенклатура должностей и ЕКС предусматривают эту должность, в том числе для применения в ПОО, содержание ее регулируется упомянутыми выше ПС «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» и «Специалист по инструкторской и методической работе в области физической культуры и спорта», утвержденными приказами Минтруда России в 2021 и 2022 г. Ведение методической работы в соответствии с ЕКС предусматривается и для должности «Музыкальный руководитель», при этом ПС должности отсутствует. Таким образом, трудовые функции «Методиста» («Старшего методиста») отражены в ЕКС, однако их содержание носит отраслевой характер и зависит от специфики образовательной организации. Это создает нормативную неопределенность при применении должности в системе СПО. Думается, что с учетом растущих требований к качеству подготовки кадров, особенно со стороны работодателей, задействованных в достижении технологического лидерства России, необходим ПС, определяющий трудовые обязанности по должности «Методист» («Старший методист») в первую очередь для организаций, реализующих программы СПО в рамках приоритетных направлений научно-технологического развития России².

10. Наименование должности «Преподаватель-организатор основ безопасности и защиты Родины» не соответствует наименованию

¹ Приказ Минтруда России от 22.09.2021 № 652н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых". <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2203>

² Указ Президента Российской Федерации от 18 июня 2024 г. № 529 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоёмких технологий». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50755>

должности в ЕКС «Преподаватель-организатор основ безопасности жизнедеятельности», а ПС отсутствует. При этом в совместном письме Минпросвещения России и Общероссийского профсоюза образования от 2024 г. решение предлагается только для школ, что следует из формулировки письма: «Введение в общеобразовательных организациях нового учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» взамен ранее преподаваемого учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» обусловлено реализацией пункта 3 статьи 1 Федерального закона от 4 августа 2023 г. № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»¹.

11. Должностные обязанности «Тренера-преподавателя» («Старшего тренера-преподавателя») определяются ПС «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденным приказом Минтруда от 22 сентября 2021 г. № 652н, и используются при реализации дополнительных предпрофессиональных образовательных программ в области физической культуры и спорта.

12. Квалификационные требования к должности «Мастер производственного обучения», указанной в Номенклатуре должностей и ЕКС, отражены в ПС «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования», утвержденном приказом Минтруда России в марте 2025 г.² Данный ПС предполагает расширение должностных обязанностей, что, на наш взгляд, отражает реальные запросы СПО (и требует доработки ЕКС) в части:

- воспитания обучающихся (включение обобщенной трудовой функции: «организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации ОП СПО, включая программу воспитания, и ОППО»); проведения мероприятий по профилактике деструктивного поведения обучающихся, формированию психологической, антитеррористической и информационной безопасности образовательной среды; проведения профилактической работы с родителями (законными представителями) обучающихся по противодействию террористической и иной радикальной идеологии;

- обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- разработки учебно-методического обеспечения учебно-производственного процесса, включая рабочие программы воспитания в том числе на основе готовых электронных образовательных ресурсов, тренажеров, симуляторов, ресурсов цифровых образовательных платформ;
- разработки мероприятий по модернизации оснащения оборудованием учебно-производственных помещений;
- использования тренажеров, симуляторов, электронных образовательных ресурсов (при наличии), способствующих достижению результатов учебной и производственной практики;

¹ Письмо Минпросвещения России № 08-1535, Общероссийского Профсоюза образования № 584 от 08.11.2024 «О направлении ответов на часто задаваемые вопросы, связанные с преподаванием учебного предмета "Основы безопасности и защиты Родины" и правовым положением преподавателя-организатора основ безопасности и защиты Родины». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_490344

² Приказ Минтруда России от 21.03.2025 № 136н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования". <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2982>

- осуществления профессиональных проб, способствующих сознательному, обоснованному выбору образовательно-профессиональной траектории обучающихся общеобразовательных организаций, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, цифровых средств;
- проведения мастер-классов по профессии и (или) специальности для обучающихся общеобразовательных организаций, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий и цифровых средств;
- взаимодействия с учителями общеобразовательных организаций, осуществляющих педагогическую деятельность по учебному предмету «Труд (Технология)» и профильным учебным предметам, по вопросам профессиональной ориентации, в том числе вовлечения обучающихся общеобразовательных организаций в техническое творчество, декады и конкурсы профессионального мастерства;
- организации и проведения учебной и (или) производственной практики (практической подготовки).

Последнее предложение может привести к дублированию с должностью «Руководитель (заведующий) учебной (производственной) практики», но только в тех ПОО, в которых не реализуются программы подготовки рабочих кадров. Частичное включение обязанностей по организации практики студентов в должностные обязанности мастера производственного обучения актуально, если отсутствует должность «Заместителя директора по учебно-производственной работе». При этом важно отметить, что в соответствии с ЕКС «Мастер производственного обучения» обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса.

13. Должность «Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями» включена в Номенклатуру, но отсутствует в ЕКС. При этом в ПС «Специалист в области воспитания» были внесены соответствующие дополнения по должности «Советник по воспитанию», утвержденные приказом Минтруда России от 30.01.2023 N 53н.

Основной целью вида профессиональной деятельности «Советника по воспитанию» является «организация и осуществление воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта общественно и лично значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей»¹, а трудовые функции в том числе предусматривают организацию воспитательной деятельности в образовательной организации, что, как отмечалось выше, частично перекликается с обязанностями по должности «Заместитель директора по воспитательной (учебно-воспитательной) работе». При этом трудовая функция по организации взаимодействия с детскими и молодежными общественными объединениями может дублировать работу «Педагога-организатора», «Старшего вожатого».

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области воспитания»». <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102424445>

Можем предположить, что директор ПОО, при наличии финансирования на все перечисленные должности в штатном расписании, грамотно разведал функционал сотрудников, что не отменяет потребности в четком определении должностных обязанностей всех педагогических должностей.

14. Должность «Педагог-библиотекарь» включена в Номенклатуру должностей и ЕКС, а описание присутствует в ПС «Специалист в области воспитания», утвержденном приказом Минтруда России от 30 января 2023 г. № 53н. Основной целью вида профессиональной деятельности «Педагога-библиотекаря» признается «организация и осуществление воспитательного процесса...», а обобщенной трудовой функцией является библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации.

Думается, что в условиях повышенных требований к результатам освоения обучающимися программ СПО, к развитию цифровизации образования и к увеличению информационных источников, в том числе по предметным отраслям подготовки кадров, а также в связи с необходимостью применения электронного обучения значение должности «Педагог-библиотекарь» может возрасти (при условии соответствия требуемой квалификации в части профильной отрасли).

Заключение

В настоящее время нормативно-правовая база педагогической деятельности в СПО базируется на трех основных документах:

1. Номенклатура должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций.
2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих.
3. Профессиональные стандарты руководителей и педагогических работников СПО.

Каждый документ имеет собственную функцию и назначение, свои правила и процедуры внесения изменений. При этом содержание ПС превосходит и фактически поглощает содержание ЕКС, но устаревшие инструкции по составлению должностных обязанностей опираются на ЕКС, а не на профессиональные стандарты. Параллельное использование данных документов сдерживает процессы актуализации нормативно-правового обеспечения. Возможно, в перспективе встанет вопрос об отмене ЕКС, особенно после утверждения новых документов – отраслевых рамок квалификаций.

Номенклатура должностей педагогических работников – важный документ для разработки штатных расписаний в профессиональных образовательных организациях. Его обновление требуется не чаще одного раза в 5–7 лет при постоянном подтверждении актуальности на основе мониторинга разрабатываемых ПС. Целесообразно введение новых должностей при появлении новых педагогических профессий и невозможности делегирования отдельных трудовых функций работникам, занимающим должности, уже имеющиеся в Номенклатуре должностей.

Список литературы

1. Ахтариева А. С., Зеер Э. Ф., Третьякова В. С. Условия успешной профессионализации студентов в рамках федерального проекта «Профессионалитет» // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 2(18). С. 67–85. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-2-67-85>
2. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Клинк О. Ф., Куртеева Л. Н., Сатдыков А. И., Факторович А. А. Профессиональные стандарты: от идеи к практике / Под общ. ред. В. И. Блинова. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. 80 с.
3. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Клинк О. Ф., Рыкова Е. А., Факторович А. А. Профессиональные стандарты как инструмент формирования и реализации кадровой политики образовательной организации // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 16–24.
4. Блинов В. И., Куртеева Л. Н. Профессионалитет – новая сущность и старые смыслы // Техник транспорта: образование и практика. 2021. Т. 2. Вып. 3. С. 248–255. <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2021.3.248-255>
5. Волошина И. А., Савина Н. М., Мухина И. И. Определение востребованных профессий для отдельных категорий работников: методология и результаты // Социально-трудовые исследования. 2023. №52(3). С. 138–152. <https://doi.org/10.34022/2658-3712-2023-52-3-138-152>
6. Галузо В. Н., Карамов Э. Г., Джафаров Н. К. О регулировании труда педагогического работника в Российской Федерации // Вестник Московского университета МВД России. 2018. № 3. С. 9–15.
7. Дубицкий В. В., Кислов А. Г., Неумывакин В. С., Феоктистов А. В. На пути к agile-профессионалитету // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 6–29. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.001>
8. Духанина Л. Н. Разработка профессиональных квалификаций в сфере образования // Национальная система квалификаций. 2021. № 1. С. 1–6.
9. Иванова О. Э. Вовлеченность как концепт взаимодействия стейкхолдеров экспериментального проекта «Профессионалитет» // Инновационное развитие профессионального образования. 2021. № 4(32). С. 13–22.
10. Махотин Д. А. Профессии будущего в педагогической области // Интерактивное образование. 2021. № 1. С. 49–55.
11. Овденко Н. А. Об особенностях гражданской защиты прав педагогических работников // Научный аспект. 2024. № 4.
12. Перова И. Т. Мониторинг новых профессий и трудовых функций: методологический подход // Социальные новации и социальные науки. 2024. № 2. С. 63–74. <https://doi.org/10.31249/snsn/2024.02.04>
13. Постыляков С.П. Правовой статус педагогических, руководящих и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность // Публично-правовые исследования. 2015. № 3. С. 156–182.
14. Устинова Е.В. О педагогах, осуществляющих образовательную деятельность в Российской Федерации // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 3. С. 190–192. <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2019-10168>

References

- Akhtarieva, A. S., Zeer, E. F., & Tretyakova, V. S. (2024). Conditions for successful professionalisation of students within the federal project «Professionalitet». *INSIGHT*, 2(18), 67–85. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-2-67-85>
- Blinov, V. I., & Kurteeva, L. N. (2021). Professionalitet – new essence and old meanings. *Transport Technician: Education and Practice*, 2(3), 248–255. (In Russ.) <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2021.3.248-255>
- Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., Klink, O. F., Kurteeva, L. N., Satdykov, A. I., & Faktorovich, A. A. (2017). *Professional standards: From idea to practice*. LAP LAMBERT Academic Publishing. (In Russ.)
- Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., Klink, O. F., Rykova, E. A., & Faktorovich, A. A. (2016). The occupational standards as a tool of the human resource management in the educational organization. *Higher Education in Russia*, 10, 16–24. (In Russ.)
- Dubitsky, V. V., Kislov, A. G., Neumyvakin, V. S., & Feoktistov, A. V. (2022). On the way to agile-professionalitet. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 6–29. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.001>
- Dukhanina, L. N. (2021). Development of professional qualifications in the field of education. *National System of Qualifications*, 1, 1–6. (In Russ.)
- Galuzo, V. N., Karamov, E. G., & Dzhafarov, N. K. (2018). About regulation of work of the pedagogical worker in Russian Federation. *Vestnik of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 3, 9–15. (In Russ.)
- Ivanova, O. E. (2021). Involvement as a concept of interaction of stakeholders of the experimental project «Professionalitet». *Innovative Development of Vocational Education*, 4(32), 13–22. (In Russ.)
- Makhotin, D. A. (2021). Professions of the future in the field of education. *Interactive Education*, 1, 49–55 (In Russ.).
- Ovdenko, N. A. (2024). On the peculiarities of civil protection of the rights of teachers. *Scientific Aspect*, 4. (In Russ.)
- Perova, I. T. (2024). Monitoring new professions and labor functions: methodological approach. *Social Novelties and Social Sciences*, 2, 63–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/snsn/2024.02.04>
- Postyliakov, S. P. (2015). Legal status of teachers, managers, and other employees of educational organizations. *Public Law Studies*, 3, 156–182 (In Russ.)
- Ustinova, E. V. (2019). About the teachers engaged in educational activities in Russian Federation. *Education. Science. Scientific Personnel*, 3, 190–192. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2019-10168>
- Voloshina, I. A., Savina, N. M., & Mukhina, I. I. (2023). Determination of professions in demand for certain categories of workers: Methodology and results. *Social & Labor Research*, 52(3), 138–152. (In Russ.) <https://doi.org/10.34022/2658-3712-2023-52-3-138-152>

Информация об авторах

Блинов Владимир Игоревич, член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор, директор 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/0000-0001-8607-9159>, blinov-vi@ranepa.ru

Осадчева Светлана Анатольевна, канд. экон. наук, заместитель директора 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/00000001-9110-6705>, osadcheva-sa@ranepa.ru

Тарасова Наталья Владимировна, 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/0000-0002-3344-4711>, tarasova-nv@ranepa.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Vladimir I. Blinov, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Director 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/0000-0001-8607-9159>, blinov-vi@ranepa.ru

Svetlana A. Osadcheva, Cand. Sci. (Economics), Deputy Director 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/00000001-9110-6705>, osadcheva-sa@ranepa.ru

Natalia V. Tarasova, Cand. Sci. (Pedagogy), Docent, Leading Researcher at the Research and Educational Center for Education Development at the Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3344-4711>, tarasova-nv@ranepa.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.2026.65.2.007>

Обзорная статья



Дипломы или умения: новый общественный дискурс

А. А. Муравьева, О. Н. Олейникова [✉]

Центр изучения проблем профессионального образования,
Москва, Российская Федерация
[✉] on-oleynikova@yandex.ru

Аннотация

Введение. В условиях ускоряющихся технологических, экономических и социальных изменений в международном экспертном и профессиональном сообществе активно развивается подход, предполагающий смещение акцента с формальных образовательных квалификаций на оценку фактически демонстрируемых работником умений. Распространение данного подхода актуализирует необходимость научного осмысления соотношения роли дипломов и умений в системе подготовки кадров. Актуальность исследования определяется также задачами обеспечения кадрового суверенитета России и необходимостью предотвращения рисков девальвации систем среднего и высшего профессионального образования.

Цель. Выработка сбалансированных подходов к оценке роли дипломов и квалификаций системы формального образования и реальных умений, освоенных различными способами, применительно к потребностям рынка труда и к профессиональному развитию работников.

Методы. Исследование носит междисциплинарный характер. Центральным методом является рефлексивная аналитика, примененная к анализу эволюции эпистемологии умений, рынка труда и управления человеческими ресурсами. Используются также методы сравнительного и системного анализа, включая критический обзор российских и зарубежных публикаций и докладов международных организаций (ОЭСР, ВЭФ).

Результаты. Выявлены основные риски подхода «умения прежде всего» (Skills first) для системы третичного образования, рынка труда и социальной стабильности. Обоснована недопустимость экстраполяции данного подхода за рамки дополнительного профессионального образования. Предложено определять соотношение весов знаний и умений для каждой предметной области и уровня квалификации с учетом динамики их изменчивости. Сформулированы рекомендации по развитию дискурса на макро-, мезо- и микроуровнях, включая совершенствование систем сигнализирования умений и механизмов их.

Научная новизна состоит в концептуализации формирующегося общественного дискурса «дипломы или умения» как самостоятельного объекта научного анализа и в выявлении ключевых направлений его институционализации в контексте взаимодействия системы третичного образования и рынка труда.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при формировании государственной политики в сфере высшего и дополнительного профессионального образования, а также для совершенствования механизмов подтверждения квалификаций в процессе согласования требований рынка труда и результатов профессионального образования.

Ключевые слова: третичное образование, профессиональные умения, квалификации, диплом об образовании, дополнительное профессиональное образование, высшее образование, непрерывное образование, рынок труда

© Муравьева А. А., Олейникова О. Н., 2026

Для цитирования: Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Дипломы или умения: новый общественный дискурс // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 45–57. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.007>

Поступила в редакцию 5 марта 2026 г.; поступила после рецензирования 2 апреля 2026 г.; принята к публикации 4 апреля 2026 г.

Original article

Certificates or skills: New discourse formation

Anna M. Muravyeva, Olga N. Oleynikova ✉

¹Centre for VET Studies,
Moscow, Russian Federation
✉ on-oleynikova@yandex.ru

Abstract

Introduction. In the context of accelerating technological, economic, and social change, the international expert and professional community is actively developing an approach that shifts the emphasis from formal educational qualifications to the assessment of actual skills demonstrated by employees. The spread of this approach highlights the need for a scientific understanding of the relationship between diplomas and skills for HR and the personnel training system. The relevance of this study is also determined by the objectives of ensuring Russia's human resource sovereignty and the need to prevent the risks of devaluation of the secondary and higher vocational education systems.

Aim. To develop balanced approaches to assessing the role of diplomas and qualifications in the formal education system and actual skills acquired through various means, as applied to labour market needs and the professional development of employees.

Methods. The study is interdisciplinary. The central method is reflexive analytics applied to the analysis of the evolution of the epistemology of skills, the labour market, and human resource management. Comparative and systemic analysis methods were also used, including a critical review of Russian and international publications and reports of international organizations (OECD, WEF).

Results. The key risks of the “skills first” approach for the tertiary education system, the labour market, and social stability are identified. The inadmissibility of extending this approach beyond continuing vocational education is substantiated. It is proposed to determine the balance of knowledge and skills for each subject area and qualification level, taking into account the dynamics of their variability. Recommendations are formulated for supporting discourse at the macro-, meso-, and micro-levels, including improving skill signaling systems and mechanisms for their implementation.

The scientific novelty lies in conceptualizing the emerging public discourse of “diplomas vs skills” as an independent area of scientific analysis and in identifying key areas of its institutionalization in the context of the interaction between the tertiary education system and the labour market.

Practical significance. The results of the study can be used in the formation of public policy in the field of higher and continuing vocational and professional education, as well as for improving qualification verification mechanisms in the process of aligning labour market requirements with the results of vocational and professional education.

Keywords: tertiary education, professional skills, qualifications, educational diploma, additional professional education, higher education, continuing education, labour market

For citation: Muravyeva, A. A., & Oleynikova, O. N. (2026). Certificates or skills: New discourse formation. *Vocational Education and Labour Market*, 14(2), 45–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.007>

Received March 5, 2026; revised April 2, 2026; accepted April 4, 2026.

Введение

Повышение качества подготовки рабочей силы в системе среднего и высшего профессионального образования (третичного образования в международной терминологии)¹ и обеспечение ее эффективности на рабочих местах – не теряющая актуальности тема, как для рынка труда, так и для системы образования и научных исследований. Актуальность задач обеспечения качества постоянно повышается под воздействием как внешних факторов, так и внутреннего развития самой системы их подготовки.

Внешние факторы и движущие силы изменений включают в себя: *цифровой переход* и развитие искусственного интеллекта, *«зеленый» переход*, связанный с зелеными технологиями, и *демографический переход*, связанный со снижением рождаемости и ростом продолжительности жизни, что меняет возрастную структуру рабочей силы.

Если изменения в требованиях к умениям в результате «зеленого» и демографического перехода в значительной степени предсказуемы и происходят постепенно, то изменения, вызванные цифровым переходом, менее предсказуемы и могут привести к непредвиденным изменениям в требованиях к знаниям, умениям и квалификациям в целом.

Дискурс в области обеспечения качества образования уже сложился и интегрирует научные и практические составляющие из различных общественных подсистем. Этот дискурс представлен федеральным проектом «Профессионалитет», новой структурой уровней и квалификаций высшего образования, разработкой Стратегии развития системы образования до 2036 г.

Одновременно под влиянием убыстрения темпов изменений внешней среды и изменений внутри системы профессионального образования отслеживается формирование нового тренда, сдвигающего акценты с традиционной ценности и стоимости работника, выраженной в дипломах и степенях, присуждаемых в системе образования, в сторону акцента на подтверждение умений, независимо от того, как они были освоены и оценены.

Этот общемировой тренд пока еще не трансформировался в научный дискурс, однако уже активно продвигается, как следует из зарубежных и российских публикаций.

Возросший интерес к новому взгляду на соотношение весов дипломов и умений на рынке труда и, как следствие, в других общественных

¹ Термин Международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО, обозначает уровень образования, следующий за средним; включает в себя программы высшего и среднего профессионального образования, направленные на получение специализированных знаний, сертификатов, дипломов или научных степеней. В России к третичному образованию относятся: среднее профессиональное образование (в части подготовки специалистов среднего звена) и высшее профессиональное образование.

подсистемах требует углубленного и сбалансированного анализа, прежде всего, возможных рисков.

Данная статья посвящена исследованию обозначенной выше проблематики с целью упреждения и предотвращения рисков девальвации систем среднего и высшего профессионального образования в стране, для чего предложены возможные подходы к формированию международного дискурса в этой области. Такой дискурс крайне важен, в частности для развития повестки дня в сфере экспорта российского образования.

Актуальность исследования обусловлена задачами обеспечения рынка труда кадрами, адекватными задачам социального и экономического развития России и обеспечения ее технологического суверенитета.

Основная цель исследования – выработка сбалансированных подходов к оценке роли и важности как для самих работников, так и для рынка труда дипломов об образовании и квалификаций по образованию и реальных умений, вне зависимости от места и времени их освоения.

Фрейм исследования интегрирует такие актуальности, как результаты образования/обучения (все типы), выраженные в терминах умений и компетенций и формализованные установленным образом, признание этих результатов при выходе на рынок труда для получения работы (по каким основаниям) и их актуализация в процессе труда для обеспечения качества и продуктов труда.

Серьезных аналитических работ по исследуемой тематике в нашей стране не выявлено, соответствующий общественный дискурс еще только формируется в сетевом интернет-пространстве при активном участии блогеров и компаний, занимающихся тренингами по управлению персоналом и профессиональному самоопределению.

Отдельные элементы научного дискурса по исследуемой тематике содержатся в статьях российских исследователей о трудоустройстве и кадровой потребности в специалистах с дипломами среднего и высшего (третичного) профессионального образования (Бедарева и др., 2021; Блинова и др., 2022; Потеев, Голуб, 2018; Семионова, 2022).

Вклад в формирование научного дискурса может внести критическое рассмотрение тематических иноязычных публикаций, включая научные статьи и доклады международных организаций, которые свидетельствуют о том, что аналитические исследования в данной области за рубежом уже имеют определенную историю (OECD, 2024, 2025; World Economic Forum, 2025, Fuller et al., 2022).

Методы

Исследование носит междисциплинарный характер и находится на пересечении трех предметных областей: эпистемологии умений, рынка труда и управления человеческими ресурсами.

Центральным методом исследования являлся метод рефлексивной аналитики (Дьюи, 1997, 2003; Усов, 2005), примененный для анализа новых трендов в регулировании умений и квалификаций с учетом их ограничений и возможностей в рамках социального взаимодействия (Чупина, 2010).

Высказанные по результатам анализа соображения носят вероятностный характер и исходят из задач, которые определены в Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию РФ 2024 г.¹ и связаны с необходимостью существенных изменений в сфере образования и системе подготовки кадров, а также других стратегических документах^{2,3,4}.

Результаты и обсуждение

Проанализированные в ходе исследования публикации объединяет общее понимание сложного и многомерного характера востребованных в настоящее время умений/компетенций, что вызвано интеграцией задач, деспециализацией, формированием горизонтальной организации труда, децентрализацией, усилением информационного обмена и др. Эти умения/компетенций включают в себя ориентацию на развитие, самоуправляемое/саморегулируемое обучение, креативность, прорывное мышление⁵, лидерство, гибкость, когнитивные умения высокого уровня, резильентность, эмпатию, цифровые компетенции (программирование, работа с данными, кибербезопасность, цифровая этика), тайм-менеджмент, коммуникативные умения, командная работа, умение работать в быстро меняющейся среде.

Одновременно отмечается повышение роли непрерывного профессионального образования и обучения (ДПО в российской терминологии) и важность адекватной оценки его результатов. Данный тренд определенным образом влияет на восприятие официальных свидетельств о формальном образовании в контексте быстрого устаревания умений, ускорения развития технологий и расширения возможностей, в том числе цифровых, и подлежит дополнительному изучению в контексте формирования научного дискурса в области антиномии «дипломы – умения» с учетом роли высшего образования в формировании качеств, играющих большую роль при дальнейшем трудоустройстве в современных условиях, поскольку именно высшая школа предоставляет фундаментальные знания, которые невозможно получить на краткосрочных курсах и вне профессионального, в данном случае академического, сообщества.

Отдельной областью изучения является позиция молодежи как ключевого актора формирующегося дискурса по этому вопросу. Примером является исследование ООО «ЛЕВЕЛ ГРУП» Консалтинг, которое показало, что, по мнению молодых россиян, при приеме на работу практические умения и опыт значат больше, чем наличие диплома⁶.

¹ Национальный проект «Кадры». <http://government.ru/rugovclassifier/916/about>

² Послание Президента Российской Федерации от 29.02.2024 г. (Выступление Президента Российской Федерации В.В.Путина с Посланием Федеральному Собранию Российской Федерации). <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50431/page/1>

³ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542>

⁴ Сергей Кравцов назвал цели разработки Стратегии развития образования до 2040 года. <https://edu.gov.ru/press/9323/sergey-kravcov-nazval-celi-razrabotki-strategii-razvitiya-obrazovaniya-do-2040-goda>

⁵ Основные черты прорывного мышления: креативность – способность находить нестандартные решения, выходя за рамки общепринятых шаблонов, гибкость – умение адаптироваться к изменяющимся условиям и пересматривать свои взгляды и др.

⁶ Исследование: молодые россияне считают, что навыки важнее диплома / ООО «ЛЕВЕЛ ГРУП» // РБК. <https://companies.rbc.ru/news/ve52Ch5ZC/issledovanie-molodyie-rossiyane-schitayut-cto-navyiki-vazhnee-diploma>

В контексте формирования научного дискурса представляет интерес набирающий обороты за рубежом тренд, получивший название «Умения на первом месте» (Skills first), который уже имеет определенную историю и тенденцию к институционализации. ВЭФ опубликован соответствующий доклад (World Economic Forum, 2025), где отмечается отход от традиционной модели найма, часто основанной на формальных документах об образовании, и анализируются практики найма и развития рабочей силы, которые отдают приоритет продемонстрированным умениям и компетенциям человека, независимо от того, как и где они были приобретены. Такой подход, по мнению зарубежных экспертов, сможет способствовать сокращению дефицита квалифицированных кадров, созданию более инклюзивных рабочих мест и стимулированию производительности (OECD, 2024, 2025; World Economic Forum, 2025; Fuller et al., 2022; Green, 2024).

Позиции работодателей относительно отмены формальных требований к образованию расходятся: наиболее активно данную практику внедряют крупные компании и учреждения государственного сектора. В настоящее время страны ОЭСР находятся на разных этапах внедрения подхода, ориентированного на умения. Такие отрасли, как сельское хозяйство, строительство и добывающие отрасли (нефть, газ и горнодобывающая промышленность), демонстрируют более низкие уровни «сигналирования» умений (skills signaling), а значит, в них формальные документы об образовании, практический опыт и отраслевые сертификаты продолжают играть доминирующую роль в найме и важны для карьерного роста.

В целом в странах ОЭСР работодатели готовы применять практики, ориентированные на умения, на протяжении всего жизненного цикла сотрудника, а не только при найме, чему способствуют гибкие возможности обучения, такие как микросвидетельства, онлайн-курсы и обучение на рабочем месте¹.

В Соединенных Штатах, например, в период с 2017 по 2020 год работодатели провели значительную структурную перестройку системы степеней в таких профессиях, как помощники юристов, руководители транспортных перевозок и аналитики электронной коммерции. В результате количество случаев, когда наличие диплома являлось обязательным условием при найме этих категорий работников, снизилось на 16,9 %, 23,5 % и 23,3 %, соответственно (OECD, 2025). В эти же годы IBM значительно сократила свою зависимость от традиционных степеней, отдавая предпочтение умениям кандидатов в таких областях, как облачные вычисления и ИИ, для чего реализует собственную программу цифровых свидетельств (digital badges) (Там же).

В некоторых отраслях, таких как образование и государственное управление, практика найма на основе умений стала ключевым ответом на нехватку рабочей силы и изменения в политике, направленные на расширение пула талантов. В связи с растущим дефицитом учителей, особенно в сельской местности, малых городах и специализированных

¹ Investing in the Future of Work: How IBM Is Tackling the Credentials Dilemma // Access newswire, 2022, 29 December. <https://www.accesswire.com/733572/Investing-in-the-Future-of-Work-How-IBM-Is-Tackling-the-Credentials-Dilemma>

областях, системы образования отходят от жестких требований к квалификации и внедряют гибкие стратегии найма (Goldhaber et al., 2020). В ЕС этот сдвиг особенно характерен в таких востребованных сферах образования, как естественные науки, технологии, инженерия и математика, специальное образование, профессиональное обучение и цифровое обучение, где дефицит кадров наиболее выражен.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о возрастании интереса к использованию умений в качестве критерия оценки кандидатов при найме на работу во всем мире. В российском контексте указанная проблематика освещается зачастую промышленными и тренинговыми компаниями, во многом копирующими западный опыт.

В целом в качестве «валюты для оценки ценности работника для рынка труда» признаются плюсы как дипломов, так и собственно умений. Возникшее противопоставление «умения против диплома» частично объясняется быстрой динамикой рынка труда, сопровождающейся сменой требований к техническим и трансверсальным (универсальным, гибким) умениям. В этой связи работодатели часто ищут специалистов по наличию актуальных умений, а не по наличию дипломов, которые могут отражать уже устаревшие требования. Так, в ИТ-сфере, согласно данным hh.ru, только треть работодателей требует, чтобы у кандидатов было высшее образование¹.

Факторы влияния и риски

Следует признать, что в России исследуемая проблематика остается на уровне общественной рефлексии. Однако возникновение и озвучивание – особенно на просторах интернета – радикальных призывов к отказу от дипломов является сигналом для критического взгляда на программы среднего и высшего профессионального образования в части дальнейшего усиления их практикоориентированности. Данный тренд нуждается в теоретическом осмыслении, и прежде всего в части анализа возможных рисков, которые могут отразиться на системе образования, определенным образом размывая само здание профессионального образования, перенося акцент с формального на неформальное и спонтанное образование.

Важно подчеркнуть, что высшая школа готовит не только практиков высочайшего уровня, но и научные кадры, способные к производству не только реального продукта, но инноваций, столь необходимых для обеспечения технологического суверенитета и успешного экономического и социального развития страны.

Риски, по мнению авторов, явно перевешивают достоинства использования умений в качестве основного критерия оценки работника на рынке труда, тем более в ситуации отсутствия научно обоснованного подхода, опирающегося на эпистемологию третичного, прежде всего, высшего, образования. Такие риски несут в себе угрозу дисбаланса для всей системы третичного образования. Более того, заявленный подход может представлять дополнительную угрозу социальной стабильности из-за появления ложных ожиданий у лиц, не имеющих прочного

¹ Высшее образование в IT: нужно ли айтишникам заканчивать профильный вуз // Skillfactory media. 10 апреля 2025 г. <https://blog.skillfactory.ru/vysshee-obrazovanie-v-it-nuzhno>

образования, относительно собственных возможностей на рынке труда с последующей неизбежной фрустрацией.

Сущностный риск заключается в том, что практики, ориентированные преимущественно на умения, могут непреднамеренно ограничивать готовность работника к будущему, отдавая приоритет сиюминутному дефициту умений. Ориентация на удовлетворение краткосрочных потребностей рынка может привести к дефициту умений в небольших профессиональных областях и снижению внимания к инновациям и решению проблем, которые имеют решающее значение для долгосрочной устойчивости рабочей силы.

Это, в свою очередь, может снизить способность рынка труда эффективно реагировать на отложенный спрос на умения, что потенциально ограничивает долгосрочное трудоустройство и карьерную мобильность работников. А в условиях быстрого изменения внешних факторов, крайне важно ориентировать студентов и граждан в целом на обучение в течение всей жизни и развитие знаний и умений.

На этом фоне очевидны достоинства и роль формального высшего образования, такие как социальное обучение и формирование фундаментальных социальных умений, не говоря о получении прочного фундамента междисциплинарных знаний в целом ряде значимых областей. Именно этот фундамент формирует у человека как способность, так и потребность и привычку к его постоянному обновлению и продолжению образования в течение всей жизни.

Проблемные вопросы

Определенное рациональное зерно в подходе, ориентированном на умения, неоспоримо в контексте растущей потребности в непрерывном обучении и профессиональном развитии. По разным оценкам, к 2030 г. в РФ прогнозируется потребность в ДПО для более трех миллионов работников¹. Это связано с дефицитом кадров в ряде отраслей, а также с необходимостью адаптации к технологическим изменениям и переходу к новым профессиям.

В этом случае использование умений в качестве показателя успешности не вызывает сомнений, поскольку модули/курсы ДПО как бы надстраиваются на базу ранее полученного образования, используя его как «стартовую площадку». Использование данного подхода в ДПО поможет расширить кадровый резерв для работодателей, испытывающих дефицит квалифицированных кадров, и улучшить доступ к вакансиям для лиц, которые ранее сталкивались с препятствиями в достижении положительных результатов на рынке труда. Однако его экстраполяция за рамки ДПО не обоснована.

Предложения

Для развития общественного дискурса, условно называемого «дипломы или умения», целесообразно развивать практику «сигнализирующих умений», понимаемую как открытое сообщение людьми о своих умениях через сайты профессионального общения или иные цифровые средства.

¹ До 2030 года России необходимо дополнительно привлечь к труду 3,1 млн человек // Вместе.РФ. 29 января 2025 г. <https://vmeste-ri.tv/news/do-2030-goda-rossii-neobkhodimo-dopolnitelno-dopolnitelno-privlech-k-trudu-3-1-mln-chelovek/#:~:text=%D0%90>

Такая практика наиболее распространена среди молодежи и специалистов в цифровом и бизнес-секторах, а также среди лиц с высшим образованием (World Economic Forum, 2025).

Практика «сигналирования» должна сопровождаться совершенствованием техник валидации и признания индивидуальных умений для обеспечения их объективности и верификации в разных секторах и странах (что важно для успешного экспорта российских образовательных услуг). Следует также интегрировать освоение компетенций по самопредставлению умений в систему формального и неформального образования (наряду с техниками подготовки резюме и поведения на собеседовании).

Перспективной областью исследований – на стыке общественного и научного дискурса – является блокчейн-сертификация умений. Децентрализованные защищенные реестры позволяют формировать верифицируемые и переносимые цифровые учетные данные, снижая зависимость от традиционных посредников при подтверждении квалификаций.

Таким образом, в рамках научного дискурса для определения границ встраивания новых трендов в традиционную практику предлагается определить для каждой области изучения и уровня квалификации соотношение знаний и умений/опыта с поправками на фактор динамики их изменчивости в зависимости от обновления содержания изучаемой области, включая в том числе:

- *трансверсальные умения* – не оцениваемые традиционными тестами достижения, которые необходимы для успеха на рабочем месте, но не могут быть предсказаны с помощью IQ или стандартизированных оценок;
- *деловые умения* – необходимые для создания, управления или ведения бизнеса;
- *технические умения* – позволяющие людям управлять информацией с помощью цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей;
- *прорывные умения* – связанные с разработкой и применением новых технологий, которые, как ожидается, изменят рынки труда.

Такой подход потребует постоянного взаимодействия между сферой третичного образования и рынком труда в рамках петли обратной связи для производства актуальных сигналов, позволяющих формировать информированные ожидания от выпускников системы третичного образования. К сожалению, профессиональные стандарты с такой задачей не справляются, довольно медленно транслируя изменения требований к работникам. Также целесообразно определить критерий удельного веса для разных категорий умений применительно к уровню квалификации и предметной области, что представляется особенно важным в контексте создания условий для формирования и оценки сформированности компетенции/умений в области создания инноваций, то есть модернизировать содержательно и квантифицировать умения для людей, планирующих занятия наукой, как теоретической, так и прикладной.

Указанные выше подходы, которые можно назвать подходами *макроуровня*, позволят в рамках общественного дискурса консолидировать саму сущность, качество и социальную роль третичного образования и присуждаемых дипломов.

На *мезоуровне* необходимы:

- четкая стандартная нормативная рамка подтверждения и обеспечения качества квалификаций с учетом соотношения знаний и умений для определенной предметной области, которая будут служить референциальной рамкой для системы образования,
- рамка умений, включая инструменты признания умений, интерпретации и использования информации об умениях и совершенствования системы сигнализирования умений,
- расширение доступа к информации об умениях и рынке труда, включая согласованные и обновляемые таксономии и онтологии умений как инструменты, позволяющие участникам рынка труда получать доступ к информации об отраслях, профессиях и умениях.

На *микроуровне* отдельного внимания заслуживает формирование культуры представления собственных умений, приобретенных в рамках различных образовательных программ и рабочих процессов на рынке труда, и адаптации собственные умений к меняющимся требованиям рынка труда, обусловленным мегатенденциями.

Заключение

В статье представлены направления развития *общественного дискурса* о роли умений при оценке квалификаций и задачи формирования *научного дискурса* в этой области. Необходимость обоих видов дискурса обусловлена тем, что данный тренд, активно обсуждаемый в популярных и профессиональных сетевых изданиях, формирующих общественное мнение, имеет глобальный характер, а также тем, что для взвешенной и обоснованной реакции необходимы серьезные исследования поведения акторов процесса, представляющих как сферу профессионального образования, так и сферу труда.

Сегодня во многих отраслях структуру найма определяют умения, а не формальные квалификации. Например, в таких творческих сферах, как графический дизайн, веб-разработки и других связанных с ИТ-индустрией областях умения часто ценятся выше диплома по специальности. Аналогично в сфере продаж, сервиса практические умения, такие как коммуникация, ведение переговоров и решение проблем, часто считаются более ценными.

Развитие гиганомики, охватывающей все формы работы без долгосрочных обязательств, частью которой является платформенная экономика, где цифровые платформы выступают посредниками между работниками и клиентами, также сместило акцент на специализированные умения: многие сейчас работают фрилансерами, подрядчиками или консультантами, и их успех во многом зависит от опыта и способностей, а не от формального диплома.

Принципиально важно подчеркнуть, что эпистемологически диплом и умения *не должны* противопоставляться друг другу. Диплом – это важный элемент в профессиональном развитии, но без постоянного развития знаний и умений он может потерять свою ценность.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что более сильный акцент на умениях создает как возможности, так и риски для системы

образования, а не только для соискателей и работодателей. Излишне узкая ориентация на текущие потребности в умениях может снизить долгосрочную адаптируемость рабочей силы, особенно при недостаточной поддержке непрерывного обучения.

Отдельно следует подчеркнуть, что некорректно разработанные системы оценки умений или алгоритмические инструменты подбора персонала могут способствовать сохранению или усилению неравенства на рынке труда.

Список литературы

1. Блинова Т. Н., Коваленко А. А., Федотов А. В. Синергия высшего, среднего и дополнительного профессионального образования как сценарий уменьшения дефицита кадров // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: мат-лы XXIII Нац. науч. конф. Таганрог, апрель 2022 г. Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2022. С. 13–20.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва: Совершенство, 1997. 208 с.
3. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ. Л. Е. Павловой. Москва: Республика, 2003. 494 с.
4. Ломтева Е. В., Бедарева Л. Ю., Полушкина А. О. Потребность региональных рынков труда в специалистах среднего звена и приоритеты выпускников СПО в вопросах трудоустройства // Управленческое консультирование. 2021. №5(149). С. 122–129. <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2021-5-122-129>
5. Потеев А. Т., Голуб О.А. Качество труда и факторы его повышения // Экономические исследования и разработки. 2018. № 1. С. 137–141.
6. Семионова Е. А. Трудоустройство молодежи: проблемы и тренды // Экономическое развитие России. 2022. Т. 29. № 10. С. 64–68.
7. Усов В. Н. Рефлексивный анализ современной методологии управленческих решений // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2005. № 7(47). С. 250–255.
8. Чупина В. А. Рефлексивный метод и его роль в развитии профессионального мышления управленческих кадров // Образование и наука. 2010. № 11(79). С. 12–22.
9. Fuller J., Raman M., Sage-Gavin E., Hines K. The emerging degree reset: how the shift to the shift skill-based hiring holds the keys to growing the U.S. workforce at a time of talent shortage. The Burning Glass Institute, 2022. <https://www.burningglassinstitute.org/research/the-emerging-degree-reset>
10. Future of jobs report 2025 // World Economic Forum. 2025. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf
11. Goldhaber D., Krieg J., Theobald R. Student Teaching and the Geography of Teacher Shortages // Educational Researcher. 2020. Vol. 50/3, P. 165–175. <https://doi.org/10.3102/0013189X20962099>
12. Green A. Artificial intelligence and the changing demand for skills in the labour market, OECD // Artificial Intelligence Papers, 2024. No. 14. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/88684e36-en>

13. OECD. Bridging talent shortages in tech: Skills-first hiring, micro-credentials and inclusive outreach, getting skills right. Paris: OECD Publishing, 2024. <https://doi.org/10.1787/f35da44f-en>

14. Empowering the workforce in the context of a skills-first approach, OECD skills studies. Paris: OECD Publishing, 2025. <https://doi.org/10.1787/345b6528-en>

References

- Blinova, T. N., Kovalenko, A. A., & Fedotov, A. V. (2022). Synergy of higher, secondary, and additional professional education as a scenario for reducing the shortage of skilled staff. In *Proceedings of the XXIII National Research Conference “Modernization of Russian Society and Education: New Economic Guidelines, Management Strategies, Law Enforcement Issues, and Personnel Training”*, Taganrog, April 2022. (pp. 13–20). Taganrog Institute of Management and Economics. (In Russ.)
- Chupina, V. A. (2010). Reflexive method and its role in developing professional thinking by managers. *The Education and Science Journal*, 11(79), 12–22. (In Russ.)
- Dewey, J. (1997). *Psychology and pedagogy of thinking* (N. M. Nikolskaya, Trans.). Sovershenstvo. (Original work published 1910) (In Russ.)
- Dewey, J. (2003). *Reconstruction in philosophy. The public and its problems* (L. I. Pavlova, Trans.). Respublika. (Original works published 1920; 1927) (In Russ.)
- Fuller, J., Raman, M., Sage-Gavin, E., & Hines, K. (2022). *The emerging degree reset: How the shift to skills-based hiring holds the key to growing the U.S. workforce at a time of talent shortage*. Burning Glass Institute. <https://www.burning-glassinstitute.org/research/the-emerging-degree-reset>
- Goldhaber, D., Krieg, J., & Theobald, R. (2020). Student teaching and the geography of teacher shortages. *Educational Researcher*, 50(3), 165–175. <https://doi.org/10.3102/0013189X20962099>
- Green, A. (2024). Artificial intelligence and the changing demand for skills in the labour market. *OECD Artificial Intelligence Papers*, No. 14. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/88684e36-en>
- Lomteva, E. V., Bedareva, L. Y., & Polushkina, A. O. (2021). The need of regional labour markets for mid-level specialists and employment priorities of secondary vocational education graduates. *Administrative Consulting*, 5, 122–129. <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2021-5-122-129> (In Russ.)
- OECD. (2024). *Bridging talent shortages in tech: Skills-first hiring, micro-credentials and inclusive outreach*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f35da44f-en>
- OECD. (2025). *Empowering the Workforce in the Context of a Skills-First Approach, OECD Skills Studies Empowering the workforce in the context of a skills-first approach, OECD skills studies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/345b6528-en>
- Poteev, A. T., & Golub, O. A. (2018). Quality of labour and factors of its increase. *Economic Development Research Journal*, 1, 137–141. (In Russ.) <http://edjr.ru/article/12-01-18>
- Semionova, E. A. (2022). Youth employment: Challenges and trends. *Russian Economic Development*, 29, 64–68. (In Russ.)
- Usov, V. N. (2005). Reflexive analysis of modern management decision methodology. *Bulletin of the South Ural State University*, 7(47), 250–255. (In Russ.)

World Economic Forum (2025). *Future of jobs report 2025*. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf

Информация об авторах

Муравьева Анна Александровна, канд. филол. наук, ведущий специалист АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5609-0197>, muraveva2003@inbox.ru

Олейникова Ольга Николаевна, д-р пед. наук, профессор, генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7645-4733>, on-oleynikova@yandex.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Anna A. Muravyeva, Cand. Sci (Philology), Leading Expert of Centre for VET Studies, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5609-0197>, muraveva2003@inbox.ru

Olga N. Oleynikova, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, CEO Centre for VET Studies, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7645-4733>, on-oleynikova@yandex.ru

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

All authors have read and approved the final manuscript.



Трансформация педагогических университетов: научная деятельность как драйвер изменений¹

Л. М. Андрюхина

Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация
andrlm@yandex.ru

Аннотация

Введение. Трансформация высшего образования в условиях перехода к экономике знаний, цифровизации и усиления глобальной конкуренции актуализирует вопрос о перспективах развития педагогических университетов. В отличие от классических и отраслевых вузов, педагогические университеты функционируют в условиях ограниченных ресурсных возможностей и одновременно выполняют стратегическую задачу подготовки кадров для системы образования. В этой связи особую значимость приобретает анализ научной деятельности как фактора институциональных изменений и опережающего развития педагогического образования.

Цель предлагаемой статьи представить особенности институциональной (организационной) структуры научной деятельности российских педагогических университетов в России, определить ее возможности и ограничения как основы развития и трансформации.

Методы. Исследование основано на сравнительно-сопоставительном подходе. Проведен анализ институциональной структуры научной деятельности 37 педагогических университетов, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации. Источниковую базу составили материалы официальных сайтов университетов, данные мониторинга эффективности вузов, аналитические и статистические материалы, посвященные развитию высшего образования и вузовской науки.

Результаты. Определены основные организационные факторы, сдерживающие развитие научных исследований в педагогических университетах, а также перспективные направления совершенствования институциональной структуры научной деятельности. Показано, что существующая система оценки эффективности вузов и механизмы распределения ресурсов в недостаточной степени учитывают специфику педагогических университетов, что ограничивает возможности их научно-го развития и институциональной трансформации.

Научная новизна заключается в комплексном анализе институциональной структуры научной деятельности педагогических университетов как фактора их трансформации и стратегического развития.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при разработке стратегий развития педагогических университетов, совершенствовании механизмов управления научной деятельностью, формировании государственной политики в сфере педагогического образования.

¹ Публикация является продолжением исследования, первые результаты которого опубликованы в декабре 2025 г.: Андрюхина Л. М. Трансформация педагогических университетов: технологические вызовы и драйверы развития // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. № 4. С. 124–139. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.007>

Ключевые слова: педагогический университет, трансформация университета, педагогическое образование, управление наукой, вузовская наука, научная инфраструктура, развитие образования, опережающее образование

Для цитирования: Андрюхина Л. М. Трансформация педагогических университетов: научная деятельность как драйвер изменений // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 58–75. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.001>

Поступила в редакцию 13 марта 2026 г.; поступила после рецензирования 5 апреля 2026 г.; принята к публикации 7 апреля 2026 г.

Original article

Transformation of pedagogical universities: Scientific activity as a driver of change

Lyudmila M. Andryukhina
Ural State Pedagogical University,
Yekaterinburg, Russian Federation
andrlm@yandex.ru

Abstract

Introduction. The transformation of higher education in the context of the transition to a knowledge economy, digitalization, and increasing global competition has intensified interest in the future development of pedagogical universities. Unlike classical and research universities, pedagogical universities operate under conditions of limited resources while simultaneously fulfilling the strategic mission of training personnel for the education system. In this regard, the analysis of research activity as a factor of institutional change and advanced development of teacher education becomes especially significant.

Aim. The purpose of the present article is to identify the features of the institutional (organizational) structure of research activity in Russian pedagogical universities and to determine its opportunities and limitations as a basis for development and transformation.

Methods. The study is based on a comparative approach. An analysis was conducted of the institutional structure of research activity in 37 pedagogical universities subordinate to the Ministry of Education of the Russian Federation. The source base included materials from official university websites, university performance monitoring data, as well as analytical and statistical materials devoted to the development of higher education and university science.

Results. The main organizational factors hindering the development of research in pedagogical universities have been identified, along with promising directions for improving the institutional structure of research activity. It is shown that the existing system for evaluating university effectiveness and the mechanisms for allocating resources do not sufficiently take into account the specific characteristics of pedagogical universities, which limits their opportunities for scientific development and institutional transformation.

Scientific novelty. The scientific novelty of the study lies in the comprehensive analysis of the institutional structure of research activity in pedagogical universities as a factor of their transformation and strategic development.

Practical significance. The results of the study may be used in developing strategies for the advancement of pedagogical universities, improving research management mechanisms, and shaping state policy in the field of teacher education.

Keywords: pedagogical university, teacher education, research management, university science, research infrastructure, educational development, advanced education.

For citation: Andryukhina, L. M. (2026). Transformation of pedagogical universities: Scientific activity as a driver of change. *Vocational Education and Labour Market*, 14 (2), 58–75. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.001>

Received March 13, 2026; revised April 5, 2026; accepted April 7, 2026.

Введение

Высшее образование в XXI веке находится под воздействием глобальных технологических и социальных процессов, и в условиях появления все новых вызовов с неизбежностью должно постоянно трансформироваться, чтобы отвечать требованиям общества и соответствовать глобальным трендам четвертой промышленной революции (Hamdan et al., 2022; Kim, Lee, 2021; Oliver, 2022; Авдейчик и др., 2024; Охлупина, 2021; Писарева, Тряпицына, 2025).

Формирование экономики знаний (knowledge economy), в которой появляются новые высокотехнологичные наукоемкие отрасли, усиливает значение опережающего образования как механизма развития человеческого капитала (Осипова, Гафурова, 2022). Следует учитывать, что опережающее образование, в свою очередь, требует подготовки педагогических кадров, обладающих компетенциями, соответствующими новым реалиям. Поэтому вопрос о будущем педагогического образования, в том числе о будущем педагогических университетов, приобретает особую актуальность.

Опережающий характер образования может быть обеспечен только при условии возрастающей роли научной составляющей в профессиональной подготовке будущих педагогов. Современный университет должен формировать опережающую, ориентированную на перспективу 10–15 лет научную инфраструктуру, культурную и экономическую среду.

Российским университетам решать задачи, обусловленные переходом к экономике знаний, приходится в условиях геополитической нестабильности и санкционного давления. Это требует смещения целевых ориентиров развития на реализацию национальных интересов, перераспределения ресурсов, модернизации. Поэтому важно проанализировать, как и в каких организационных формах в институциональной структуре педагогических университетов представлены подразделения, организующие научную и проектную деятельность, как академическую, так и учебную.

Целью данного исследования является анализ институциональной (организационной) структуры научной деятельности в педагогических вузах в России и определение ее возможностей и ограничений как платформы опережающего развития, а также поиск драйверов трансформации педагогических университетов.

Гипотеза исследования: результаты анализа институциональной (организационной) структуры научной деятельности педагогических

университетов позволят определить, где концентрируются ресурсы, что в организационной структуре может сдерживать процесс развития, а что может представлять собой точки роста, драйверы трансформации.

Понятие «трансформация» широко используется в научной литературе, однако применительно к институтам образования не является устойчивым в своем значении.

Определяя содержание понятия «трансформация» Р. Е. Пономарев (2021) подчеркивает, что это процесс развития, в отличие от функционирования существующей системы. Ю. Ю. Бочарова (2023) в диссертации, посвященной вопросам методологии исследований в области педобразования, уточняет, что трансформация – это «системное обновление», которое «предполагает переход системы из режима стабильного функционирования в режим саморазвивающейся системы». Однако в научной литературе применительно к педагогическим университетам не ставится вопрос о моделях будущего педагогических университетов и, следовательно, не обозначены векторы их трансформации.

Следует отметить, что в зарубежной научной литературе отсутствует дискуссия о будущем именно педагогических университетов. Это связано с тем, что в большинстве стран, за исключением некоторых государств СНГ, педагогическое образование интегрировано в структуру многопрофильных университетов и не выделено в самостоятельные вузы. Соответственно, многочисленные зарубежные исследования, посвященные прогнозированию развития университетов, основываются на анализе деятельности классических многопрофильных высших учебных заведений.

Сложность заключается в том, что, на наш взгляд, ни одна из обсуждаемых моделей университета будущего, как правило, воспроизводящая зарубежные условия и модели, не может задавать безусловные ориентиры развития высшего образования в России, и тем более непосредственно определять векторы развития педагогических университетов (Андрюхина, 2025).

Образ будущего педагогического университета можно сформировать лишь на основе учета его специфики и, вероятно, выборочного соединения отдельных черт различных предлагаемых моделей. Можно предположить, что фокус в деятельности педагогического университета будет перемещаться в сторону успешности формирования и развития человеческого капитала, обеспечения опережающего развития образования, готовящего человека к новой реальности.

Если вернуться к дискурсу применения понятия «трансформация», то отметим еще один аспект. Чаще всего трансформация образования, в том числе педагогического, рассматривается как «цифровая трансформация» (Уваров и др., 2019), что вполне объяснимо и закономерно, так как именно цифровые технологии, являясь сквозными и определяющими в переходе к шестому технологическому укладу, действительно выступают базисом трансформации в промышленности, экономике, в обществе в целом и, в том числе, активно преобразуют образование. Однако процесс трансформации образования далеко не исчерпывается процессом его цифровизации. И речь идет не столько о других трендах четвертой промышленной революции (таких как конвергенция технологий, нано-,

био- и нейрокогнитивные технологии и т. д.¹), сколько о необходимости исследовать возрастающее значение науки и научных исследований как одной из ведущих составляющих трансформации образования.

Отметим, что вопросы развития вузовской науки сегодня входят в число приоритетов государственной политики Российской Федерации. Они активно обсуждаются на научных конференциях и семинарах, проводимых Российской академией наук (РАН) и Российской академией образования (РАО), а также самими университетами. Институциональная трансформация научной деятельности в университетах стала предметом аналитических исследований НИИ развития образования РЭУ им. Г.В. Плеханова по проблемам развития вузовской науки². Однако в выборку университетов, ставших предметом исследования, не вошли педагогические университеты.

В центре внимания настоящего исследования – трансформация педагогических университетов, рассматриваемая в ракурсе трансформации институциональной (организационной) структуры научной деятельности и ориентированная на модель будущего университета как центра воспроизводства и развития человеческого капитала, знаний о человеке и о процессе образования.

Методы

Методологической основой исследования послужил сравнительно-сопоставительный подход, позволяющий выявить общие и специфические характеристики институциональной структуры научной деятельности педагогических университетов.

Из 283 вузов Российской Федерации, осуществляющих подготовку по педагогическим специальностям, в выборку вошли 37 педагогических университетов, подведомственных Министерству просвещения РФ. В процессе подготовки статьи проведен сравнительный анализ институциональной структуры научной деятельности и систематизирована информация о научных структурных подразделениях, педагогических университетов, размещенная в открытом доступе на сайтах университетов³.

Сравнительный анализ проводился по таким ключевым понятиям, как «научные подразделения», «научно-исследовательские институты», «научные школы», «научные центры», «научные лаборатории», «организационные формы студенческой науки», «проектные научные структуры», «внедренческие структуры», «структуры стратегического управления научной деятельностью».

Для обоснования полученных выводов автор также опирался на открытые источники статистической информации Министерства Просвещения и Министерства науки и высшего образования РФ, ежегодные отчетные доклады Правительства Федеральному собранию о реализации

¹ Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации. Утверждена Указом Президента РФ от 01.12.2016 №642. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449>

² Основные тенденции развития вузовской науки. Результаты мониторинга информации о тенденциях развития высшего образования в мире и в России. Вып. 16. Москва: РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2024. 164 с. https://www.rea.ru/-file/115186/Выпуск+16.+ОСНОВНЫЕ+ТЕНДЕНЦИИ+РАЗВИТИЯ+ВУЗОВСКОЙ+НАУКИ_compressed.pdf

³ Поскольку порядок размещения информации на официальном сайте организации регламентируется Постановлением Правительства РФ от 20 октября 2021 г. № 1802, эта информация рассматривается как достоверный источник научного исследования.

государственной политики в сфере образования, материалы рейтинга, сформированного на основе мониторинга эффективности вузов за 2024 год, аналитические исследования и результаты научных исследований по вопросам трансформации и моделей развития университетов.

Ограничения исследования. Полученные выводы не во всем могут быть распространены на ситуацию подготовки педагогических кадров в классических университетах или в отраслевых университетах непедagogического профиля.

Результаты и обсуждение

Обратимся к официальному рейтингу, сформированному на основе мониторинга эффективности вузов за 2024 год¹. В этом рейтинге, формирующемся при помощи программного комплекса LiftUp, все вузы распределены по пяти категориям в порядке убывания показателей эффективности: премьер лига, 1, 2, 3 и 4 лиги. Нами были выделены педагогические университеты, подведомственные Министерству просвещения РФ. Из них ни один не вошел в премьер-лигу, 7 университетов входят в первую лигу, 15 – во вторую, 11 – в третью и 4 педагогических университета заняли последние места (рис. 1).

По эффективности научно-исследовательской деятельности вузы распределялись по литерам А, В, С, D и E, где E соответствует самым низким показателям.

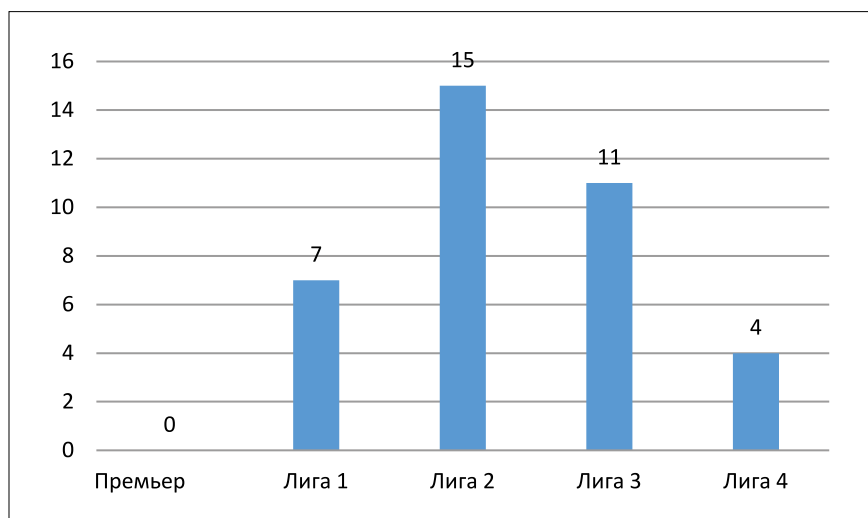


Рис. 1. Рейтинг мониторинга эффективности педагогических вузов. 2025 год (без филиалов)

Fig. 1. Rating of monitoring the effectiveness of pedagogical universities. 2025 (excluding branches)

¹ Рейтинг мониторинга эффективности вузов 2025. <https://msd-nica.ru/rankings/rejting-monitoringa-effektivnosti-vuzov>

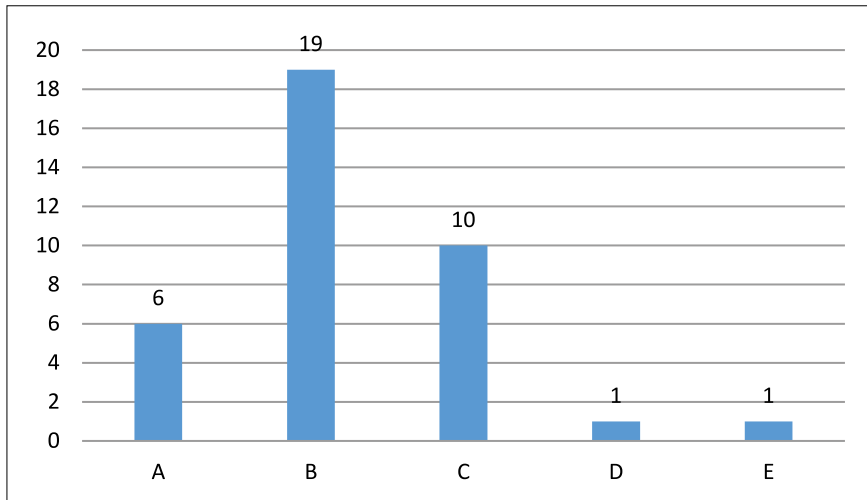


Рис. 2. Научно-исследовательская деятельность педагогических вузов (без филиалов). Количество вузов по оценочным категориям
Fig. 2. Research activities of pedagogical universities (excluding branches). Number of universities by assessment categories

Педагогические университеты распределились по следующим позициям (рис. 2).

Из 37 педагогических университетов, подведомственных Министерству просвещения РФ, по эффективности научно-исследовательской деятельности только 6 заняли высшую позицию, 19 – вторую, 10 – третью и по одному вузу с самыми низкими показателями отнесены к категориям D и E.

По данным рейтингового агентства RAEX, в 2025 г. в топ-20 среди вузов, набирающих абитуриентов по педагогическим специальностям, вошло только 5 педагогических университетов (на один университет меньше, чем в рейтинге 2024 г.), подведомственных Министерству просвещения РФ. При этом четыре университета понизили место в рейтинге по сравнению с рейтингом 2024 г.¹ Это Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена – 3(2) место; Московский педагогический государственный университет – 5(4) место; Московский государственный психолого-педагогический университет – 18(14) место и Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина – 17(16) место². Тот факт, что большинство педагогических университетов (32 из 37) не занимают лидирующих позиций в системе педагогического образования, само по себе является предметом исследования.

Рассмотрим в чем институциональная структура передовых, лидирующих в области научно-исследовательской деятельности, вузов отличается от структуры отстающих вузов (табл. 1).

¹ Вузовская наука в России и за рубежом: мат-лы заседания 13 сентября 2025 г. / Научно-консультативный совет по правовым, психологическим и социально-экономическим проблемам общества Отделения общественных наук РАН / под общ. ред. Г. А. Тосуняна. Москва: Новые печатные технологии, 2026. 161 с. (в печати).

² Предметные рейтинги вузов: педагогическое образование (педагогика) (2025 год) // RAEX Rating Review. https://raex-rr.com/education/subject_ranking/pedagogy/2025/?ysclid=mlvyhbhbc905415690

Таблица 1 / Table 1

Научные и проектные подразделения педагогических университетов РФ
Research and design divisions of pedagogical universities of the Russian
Federation

№ п./п.	Научные структурные подразделения педагогических университетов категорий А и В	Научные структурные подразделения педагогических университетов категорий Д и Е
1	Кафедры	Кафедры
2	Административный отдел НИР Отдел регионального взаимодействия управления научно-исследовательских работ	Управление НИР
3	Диссертационные советы	Диссертационные советы
4	Научно-исследовательские институты	–
5	Научный комплекс университета	–
6	Лабораторный комплекс	–
7	Научно-образовательные центры	Научно-образовательный центр
8	Научный центр РАО	–
9	Проектно-сетевая лаборатория опережающего образования	–
10	Научные лаборатории	Лаборатория
11	Учебно-научные лаборатории	–
12	Проектный офис	Проектный офис
13	Центр компетенций	–
14	Педагогическая мастерская	–
15	Центр патентов и изобретений Отдел организации НИР и патентно-лицензионного обеспечения	–
16	Экспертно-аналитический центр	–
17	Бизнес-инкубатор социальных инноваций и социального предпринимательства Парк инновационных образовательных практик	–
18	Центр трансфера образовательных технологий «Новая дидактика»	–
19	Студенческое научное общество	Студенческое научное общество
20	Студенческие конструкторские бюро (СКБ)	–
21	Акселераторы	Акселераторы
22	Учебно-демонстрационный центр «Парк науки»	Центр детского и молодежного инженерного творчества Центр по работе с талантливой молодежью и абитуриентами Центр студенческих инициатив
23	Центр инноваций	–
24	Международный центр педагогического образования	–
25	Всероссийский научно-методический центр	–
26	Федеральный ресурсный центр / Федеральный координационный ресурсный центр	–
27	Междисциплинарный ресурсный центр коллективного пользования	–
28	Центр экспертиз	–
29	Научно-внедренческие площадки, апробирующие продукты исследований и разработок в системе образования региона	–
30	Научно-образовательный кластер	–

Простое сопоставление перечней научных и проектных структур позволяет сделать первичные выводы.

Для университетов, входящих в категории А и В, характерно:

- наличие научно-исследовательских институтов, что свидетельствует о более высоком уровне организации научной деятельности;
- многообразии организационных форм научных исследований и проектных разработок;
- матричная организационная структура вуза, что позволяет привлечь дополнительные кадровые ресурсы, не возлагая все только на педагогические коллективы кафедр;
- научные подразделения объединены в научный комплекс (например, научный комплекс Московского педагогического государственного университета представлен учебно-научными и научно-образовательными центрами, научно-исследовательскими институтами, лабораториями);
- наличие структурных подразделений, которые обеспечивают постоянную связь университета с внешней средой и стейкхолдерами (на региональном, федеральном и даже международном уровне);
- подразделения, обеспечивающие стратегическое позиционирование на основе научных исследований, взаимодействия с ведущими научными организациями страны, органами государственной власти (научные центры РАО, институты стратегии развития образования, Научно-исследовательский центр прогнозных исследований в сфере образования и др.);
- наличие структур (хотя и не во всех университетах) по защите интеллектуальной собственности;
- инновационные формы организации научной и проектной деятельности студентов;
- подразделения, осуществляющие научно-просветительскую деятельность, в том числе профориентационного характера;
- выстроенная система внедрения результатов научных разработок, трансфера образовательных инноваций (ресурсные центры, научно-внедренческие площадки, центры компетенций, центры инноваций, кластеры и др.).

Существенно отличаются и количественные показатели организационной структуры научной и проектной деятельности педагогических вузов – лидеров (см. табл. 2.).

Обратимся к анализу содержания научных исследований с целью выявления приоритетных (доминирующих) направлений и спектра направлений научных исследований и разработок, представленных в области наук об образовании.

В качестве предмета анализа были рассмотрены деятельность научных школ университетов, а также направления исследований, представленные научными институтами, центрами и лабораториями (научная деятельность кафедр в данном случае не учитывалась). Наличие таких подразделений свидетельствует о том, что вузы направляют дополнительные ресурсы на приоритетные научные направления, что и позволяет собственно определить, что для вузов становится приоритетом.

В деятельности научных школ выделяется два основных содержательных направления: исследования в области фундаментальных

Таблица 2 / Table 2

Педагогические вузы России – лидеры рейтингов. Научные и проектные структуры
Russian pedagogical universities – leaders in the rankings. Research and project structures

Вуз	Рейтинг	Научные школы	НИИ	Центры	Лаборатории	Дополнительно / проекты
МПУ	1А	71	1	7 учебно-научных; 1 научно-образовательный; +30 научно-проектных	7	–
ГУП	1А	24	–	5 научно-образовательных	12 (научных и учебно-научных)	–
РГПУ им. А.И. Герцена	1А	31	4	7 научных; 1 междисциплинарный; 1 центр экспертиз	14 (научных)	–
ПГПУ	1А	9	2	12 (научные и научно-методические), включая «Парк науки» и «Точку кипения»	15	–
НГПУ им. Козьмы Минина	1А	5	–	1 НИЦ; 2 научно-образовательных	10 (5 молодежных + 5 в лабораторном комплексе)	«Научный форсайт»; «Филологический марафон»; «Курс на науку»
КГПУ им. В.П. Астафьева	2В	9	–	4 университетских НИЦ	6 университетских НИЛ	25 научно-внедренческих площадок

и прикладных наук и исследования в области наук об образовании. В сборнике «Ведущие научные школы в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Минпросвещения России»¹ представлено 105 научных школ в области фундаментальных и прикладных исследований и 79 школ в области наук об образовании.

Анализ тематических направлений лабораторий показал, что научно-исследовательские и учебно-научные лаборатории в большинстве своем ориентированы не на сферу наук об образовании. Например, в Государственном университете просвещения из 13 лабораторий только три занимаются вопросами образования. Остальные десять – теоретическими и прикладными исследованиями в области химии, биологии, медицины, криминалистики и права. В Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова лаборатории, ведущие исследования непосредственно в области образования, отсутствуют.

¹ Ведущие научные школы в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Минпросвещения России. Москва, 2023. 391 с. https://lspu-lipetsk.ru/uploads/Science/schools/Vedushie_shkovy_Minpros.pdf

Вместе с тем есть примеры сбалансированной структуры (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко, Томский государственный педагогический университет и ряд других) и даже примеры приоритетного развития образовательных лабораторий. Так, в Чувашском государственном педагогическом университете имени И. Я. Яковлева функционирует 18 образовательных лабораторий, среди которых: лаборатория креативных технологий, лаборатория психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с ОВЗ, лаборатория индивидуализации и персонализации образования, лаборатория интегративных технологий подготовки педагогических кадров, лаборатория цифровых средств и технологий обучения, лаборатория развития профессионального (демонстрационного) экзамена в университете технопарка универсальных педагогических компетенций «Учитель будущего поколения России», лаборатория по декоративно-прикладному творчеству, лаборатория «Арт-Интегрция», лаборатория проблем здоровья и спорта, студенческая научная лаборатория «Центр изучения видеоигр» и лаборатория постдипломного сопровождения молодых педагогов.

И все же следует признать, что большинство фундаментальных и прикладных научных исследований и разработок в педагогических университетах не связаны с науками об образовании. Спектр их очень широк – от квантовой физики, теории гравитации и нанотехнологий до экологии, исторических и лингвистических наук. Такая ситуация обусловлена, прежде всего, необходимостью подготовки учителей по закрепившимся в общем образовании предметным областям. В целом это благотворно сказывается на подготовке педагогических кадров в плане развития их компетенций и научного мировоззрения, навыков научного исследования в контексте постоянного обновления научных знаний. Однако возникает вопрос, каков в таком случае вектор развития педагогических университетов. Должны ли они на пути их трансформации вкладывать все больше ресурсов в научные направления, непосредственно не относящиеся к сфере образования? Ведь чтобы получить значимые научные результаты, по многим из заявляемых научными школами направлений необходимо постоянно обновляемое лабораторное оборудование, информационная инфраструктура, постоянные контакты с научным сообществом и т. д., что требует немалых финансовых вложений. При этом уровень научных исследований, критерии его оценки едины для всей науки и не могут быть снижены только потому, что исследования ведутся в педагогических университетах. Очевидно также, что не все, что разрабатывается в рамках этих направлений, может быть непосредственно транслировано в процесс обучения.

Развитие педагогических университетов как центров фундаментальных или чисто прикладных научных исследований (не в сфере наук об образовании) имеет тем самым ограничения, так как на определенном этапе неизбежно выйдет за рамки задач подготовки педагогических кадров, а также за рамки возможностей ресурсного обеспечения.

Противоречие заключается еще и в том, что результаты таких исследований хорошо ложатся в систему отчетности по показателям

федерального мониторинга вузов, которые не учитывают специфику педагогических университетов. Это стимулирует педагогические университеты разными путями (привлечением непедагогических работников, ученых академических институтов и т. д.) включать, в том числе узко прикладную тематику, в структуру научной деятельности.

В итоге, несмотря на то что научные исследования в области образования выступают в первую очередь драйверами опережающего развития подготовки педагогических кадров и роста его качества, ресурсное обеспечение этих актуальных тематических направлений остается явно недостаточным и не всегда в приоритете в управленческой политике вузов. Следует согласиться с авторами, утверждающими, что «прежде всего, педагогический университет должен стать центром современных фундаментальных исследований природы, специфики, закономерностей и факторов успешности *педагогической деятельности* (выделено мной – Л. А.) в современных условиях и перспективе. Для этого необходимо обеспечить становление и активное развитие научных школ педагогического, психологического, методического профилей, которым по плечу были бы глубокое научное осмысление новой природы педагогической деятельности, выработка методологических регулятивов и эффективных педагогических теорий и технологий самых сложных проблем современного образования – от дошкольного до послевузовского, от базового, определяемого государственными образовательными стандартами различных уровней образования, до дополнительного, обусловленного потребностями субъектов образования, образовательными запросами населения, экономики и социокультурной сферы» (Коротков, Сергеев, 2017, с. 8).

В программе развития Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена не без основания отмечается, что вызовом для педагогического образования выступает дефицит актуального научного психолого-педагогического знания, проявляющийся в «догоняющем» характере исследований образования, отсутствии сформированной исследовательской повестки, слабой ориентированности на реальные потребности субъектов и системы образования. Это требует новых подходов к организации научной деятельности университета¹.

Если вернуться к дискуссии о будущем университетов, то следует отметить рост публикаций, обосновывающих стратификационный подход (Huisman et al., 2015; Meek et al., 2000; Беляева, Фролова, 2021 и др.), суть которого заключается в том, что не все университеты смогут стать лидерами в новом экономическом пространстве. Под влиянием другого тренда XXI века – массовизации высшего образования – неизбежно должна произойти дифференциация университетов (Конанчук, Волков, 2013).

С 2016 г. дифференцированная схема российской высшей школы стала выглядеть так: 2 национальных университета, 11 федеральных, 29 национальных исследовательских, около 100 опорных и несколько сотен прочих университетов. При этом ни один педагогический университет не попал ни в одну из приоритетно финансируемых государством

¹ Программа развития Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена на 2024–2030 гг. https://www.herzen.spb.ru/upload/medialibrary/99d/sji1ufmyl9eexin7odar7ip40cawcs8/Programma-ravitiya-2024_2030.pdf

категорий. В условиях уже сложившейся дифференциации педагогические университеты попадают в невыигрышную по сравнению с другими университетами ситуацию еще и в силу критериальных барьеров различных государственных конкурсов, от которых зависит получение дополнительных ресурсов (например, такой критерий, как «уровень востребованности организациями реального и финансового секторов экономики, организациями социальной сферы, исследований и разработок университета-конкурсанта, вклад университета-конкурсанта в разработку и внедрение критических и сквозных технологий» при отборе в Программу «Приоритет 2030», или такое требование, как численность обучающихся не менее 4000 чел.¹). Так, только 4 педагогических вуза² смогли стать участниками Программы «Приоритет 2030».

Педагогические университеты, попадая в категорию «прочие», вынуждены в поисках финансовых ресурсов идти по пути либо массовизации образования (принимая всех желающих и снижая требования к поступающим), либо коммерциализации деятельности, занимаясь разработкой тем и проектов, которые не отвечают задачам развития педагогической науки и практики, но могут обеспечить дополнительное финансирование вузу по договорам с предприятиями, что, в свою очередь, не усиливает собственно образовательный потенциал педагогического вуза.

Заключение

Анализ источников и проведенное исследование институциональной структуры научной деятельности педагогических университетов, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, позволили выделить как перспективные изменения в организационной структуре, так и существующие проблемы и ограничения в развитии.

На практике переход к новой модели университета будущего для всех университетов является крайне сложной задачей, требующей комплексной перестройки действующих систем организации научной деятельности.

Наряду с общими проблемами, характерными для развития вузовской науки, такими как недостаточное финансирование, отсутствие баланса между объемом преподавательской и научной работы ППС, недостаточный запрос со стороны бизнеса на научные исследования и разработки, проблемы воспроизводства педагогических кадров в университетах³, в предложенном исследовании были выявлены специфичные именно для педагогических университетов, проблемы, обусловленные как невыигрышным положением педагогических вузов в системе высшего образования, так и спецификой собственно педагогической деятельности и задачами обеспечения опережающей подготовки педагогических кадров. Среди них обозначим ключевые:

¹ См., например, материалы вебинара «Подготовка заявки участника отбора в личном кабинете информационной системы «Приоритет-2030». https://priority2030.ru/upload/iblock/206/fkbtqyve0vmjix69csqmo0pwyqaen0z/12_01_VEBINAR_otbor-v-LK_FINAL.pdf

² Сайт проекта «Приоритет-2030» <https://priority2030.ru/>

³ Подробнее см «Основные тенденции развития вузовской науки...», с. 7

- существенный разрыв между педагогическими университетами в уровне развитости организационной структуры научных исследований;
- неопределенность перспектив развития, неразработанность модели будущего университета именно для педагогических вузов;
- преобладание внешних драйверов развития (национальные проекты, федеральные программы, госзадания) над внутренними драйверами (нередко в педагогических университетах отсутствуют структуры, обеспечивающие стратегическое развитие);
- дисбаланс в соотношении научных исследований в области наук об образовании и в области других наук (с преобладанием последних);
- в области наук об образовании многие перспективные и актуальные направления и тематики не получают приоритетной ресурсной поддержки;
- ограниченный горизонт возможностей педагогических университетов по сравнению с классическими и отраслевыми университетами по развитию организационной структуры научных исследований, по привлечению ресурсов в силу нишевых особенностей.

Вместе с тем педагогические вузы в гораздо более сложных условиях по сравнению с другими университетами (Константинова и др., 2024) демонстрируют и позитивные тенденции в развитии научной деятельности, ее институциональной структуры. Отметим следующие тенденции:

- выделение среди педагогических университетов вузов-лидеров (Лига 1 и 2, категория А в российском рейтинге вузов), чей опыт может позитивно влиять на дальнейшее развитие отечественной вузовской науки в сфере образования;
- формирование обновленных моделей организации и управления наукой, новой приоритизации тематики научных исследований в соответствии с современными вызовами, переориентация на междисциплинарные исследования;
- устойчивое воспроизводство и развитие научных школ;
- рост разнообразия организационных форм вовлечения студентов в научную деятельность (СНО, студенческие конструкторские бюро, акселераторы, проектная деятельность, конкурсы, внутренние гранты и др.);
- расширение научного партнерства вузов и ориентация на его долгосрочность (партнерские отношения с РАН и РАО, наличие практически в каждом педагогическом университете Научного центра РАО и др.);
- развитие структур трансфера научных достижений и внедрения результатов научных исследований в образовательную практику.

Повторим сказанное выше, что развитие научных исследований является главным драйвером опережающего развития подготовки педагогических кадров. Однако научные исследования в сфере наук об образовании, как правило, не приводят к появлению продукта, подлежащего непосредственной коммерциализации и, следовательно, не могут быть главным источником ресурсного обеспечения деятельности педагогических университетов. В этом видится главное противоречие, характерное для развития сферы образования в целом.

В силу этого образование не может развиваться без серьезной государственной поддержки и приоритетности инвестиций в систему

опережающей подготовки педагогических кадров. Возможно, для системы педагогических университетов необходимо ввести категории федеральных, научно-исследовательских и социальных педагогических вузов, предусмотрев для них отдельные критерии оценки эффективности и исключив их из рейтингового соревнования с классическими и отраслевыми университетами, в котором они не могут (за незначительными исключениями) стать лидерами в силу их специфики.

Помимо финансирования в рамках государственных программ и проектов, действие которых также распространяется на все университеты, необходимы фонды поддержки, ориентированные именно на педагогические вузы.

Внутренним драйвером развития педагогических университетов может стать структурная трансформация, которая позволит сконцентрировать ресурсы на приоритетных направлениях научных исследований и стать опорой для продвижения по тем перспективным направлениям развития, которые уже заявлены в деятельности университетов-лидеров.

Список литературы

1. Авдейчик О. В., Струк В. А., Антонов А. С., Гольдаде В. А. Модель «Университет 4.0» – реалии и проблемы реализации // Бизнес. Инновации. Экономика: сб. науч. ст. Минск: Институт бизнеса БГУ, 2022. Вып. 6. С. 103–113.
2. Андрюхина Л. М. Трансформация педагогических университетов: технологические вызовы и драйверы развития // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. № 4. С. 124–139. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.007>
3. Беляева В. С., Фролова Е. Д. Дифференциация университетов как особенность интернационализации современного этапа высшего образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2021, № 8(110). Часть 4. С. 110–116. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.110.8.136>
4. Бочарова Ю. Ю. Методологические основания исследования педагогического образования в современных социокультурных условиях: дис. ... д-р пед. наук. Санкт-Петербург, 2023. 353 с.
5. Конанчук Д. С., Волков А. Е. Эпоха «Гринфилда» в образовании. Исследование SEDeC. Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО (SEDeC), 2013. 52 с.
6. Константинова Л. В., Титова Е. С., Петров А. М., Штыхно Д. А. О некоторых позитивных тенденциях развития вузовской науки в России на современном этапе // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 4. С. 101–122. <https://doi:10.31992/0869-3617-2024-33-4-101-122>
7. Коротков А. М., Сергеев Н. К. Современный педагогический университет как центр пространства инноваций в социальном развитии региона // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2017, № 7. С. 4–12.
8. Осипова С. И., Гафурова Н. В. Опережение как стратегия современного образования // Современное педагогическое образование. № 9. 2022. С. 77–82.

9. Охлупина О. В. Трансформация образования: возможные перспективы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21. Вып. 1. С. 96–100. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-1-96-100>

10. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методология исследования трансформации высшего педагогического образования в современных условиях // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2025. Т. 14. Вып. 1 (53). С. 77–88. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-77-89>

11. Пономарев Р. Е. Цифровая трансформация образования как ключевое понятие концепции развития образовательных систем // Письма в Эмиссия. Оф флайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2021. № 11 (ноябрь). Article 3001.

12. Ридингс Б. Университет в руинах (главы из книги) / пер. с англ. А. М. Корбута. Минск: БГУ, 2009. 248 с.

13. Уваров, А. Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. М.: ИД ВШЭ, 2019. 343 с.

14. Hamdan A., Harraf A., Arora P., Alareeni B., Hamdan R. K. Future of organizations and work after the 4th industrial revolution: The role of artificial intelligence, big data, automation, and robotics. Springer Nature, 2022. 545 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99000-8>

15. Huisman J., Lepori B., Seeber M., Frølich, N., Scordato L. Measuring institutional diversity across higher education systems // Research Evaluation. 2015. 24(4). P. 369–379. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv021>

16. Kim J., Lee R. D. Data science and digital transformation in the fourth industrial revolution. Springer Nature, 2021. 232 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64769-8>

17. Meek L. V., Huisman J., Goedegebuure L. Understanding diversity and differentiation in higher education: An overview // Higher Education Policy. 2000. Vol. 13. No. 1. P. 1–6. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(99\)00032-X](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(99)00032-X)

18. Oliver E. Global initiatives and higher education in the fourth industrial revolution. UJ Press, 2022. 244 p. <https://doi.org/10.36615/9781776405619-00>

References

- Andryukhina, L. M. (2025). Transformation of pedagogical universities: Technological challenges and drivers of development. *Vocational Education and Labour Market*, 13(4), 124–139. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.007>
- Avdeychik, O. V., Struk, V. A., Antonov, A. S., & Goldade, V. A. (2022). The University 4.0 model: Realities and problems of implementation. *Business. Innovation. Economics: Collection of Scientific Articles*, 6, 103–113. BSU Institute of Business. (In Russ.)
- Belyaeva, V. S., & Frolova, E. D. (2021). Differentiation of universities as a feature of internationalization of today's higher education. *International Scientific Research Journal*, 8(110), Part 4, 110–116. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.110.8.136>
- Bocharova, Yu. Yu. (2023). *Methodological foundations for the study of teacher education in contemporary sociocultural conditions* (Doctoral dissertation). St. Petersburg. (In Russ.)

- Hamdan, A., Harraf, A., Arora, P., Alareeni, B., & Hamdan, R. K. (2022). *Future of organizations and work after the fourth industrial revolution: The role of artificial intelligence, big data, automation, and robotics*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99000-8>
- Huisman, J., Lepori, B., Seeber, M., Frölich, N., & Scordato, L. (2015). Measuring institutional diversity across higher education systems. *Research Evaluation*, 24(4), 369–379. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv021>
- Kim, J., & Lee, R. D. (2021). *Data science and digital transformation in the fourth industrial revolution*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64769-8>
- Konanchuk, D. S., & Volkov, A. E. (2013). *The era of “Greenfield” in education: The SEDeC study*. Educational Development Center of the Moscow School of Management Skolkovo. (In Russ.)
- Konstantinova, L. V., Titova, E. S., Petrov, A. M., & Shtykhno, D. A. (2024). On some positive trends in the development of university science in Russia at the present stage. *Higher Education in Russia*, 33(4), 101–122. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-101-122>
- Korotkov, A. M., & Sergeev, N. K. (2017). Modern pedagogical university as the center of innovation space in the social development of the region. *Izvestiya VGPU Pedagogical Sciences*, 7, 4–12. (In Russ.)
- Meek, V. L., Huisman, J., & Goedegebuure, L. (2000). Understanding diversity and differentiation in higher education: An overview. *Higher Education Policy*, 13(1), 1–6. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(99\)00032-X](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(99)00032-X)
- Okhlopina, O. V. (2021). Transformation of education: Possible prospects. (In Russ.) *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 21(1), 96–100. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-1-96-100>
- Oliver, E. (2022). *Global initiatives and higher education in the fourth industrial revolution*. UJ Press. <https://doi.org/10.36615/9781776405619-00>
- Osipova, S. I., & Gafurova, N. V. (2022). Getting ahead of the curve as a strategy of modern education. *Modern Pedagogical Education*, 9, 77–82. (In Russ.)
- Pisareva, S. A., & Tryapitsyna, A. P. (2025). Methodology of research on the transformation of higher pedagogical education in modern conditions. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Acmeology of Education. Psychology of Development*, 14(1), 77–89. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-1-77-89>
- Ponomarev, R. E. (2021). Digital transformation of education as a key concept of the development of educational systems. *The Emissia. Offline Letters*, 11, 3001. (In Russ.)
- Ridings, B. (2009). *The university in ruins* (A. M. Korbut, Trans.). BSU. (Original work published 1996)
- Uvarov, A. Y. (2019). *Difficulties and prospects of digital transformation of education*. HSE Publishing House. (In Russ.)

Информация об авторе

Андрюхина Людмила Михайловна, д-р филос. наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии Уральского государственного педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1279-1949>, andrlm@yandex.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Lyudmila M. Andryukhina, Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Professor of the Department of Professional Pedagogy and Psychology of the Ural State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1279-1949>, andrlm@yandex.ru

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

Author has read and approved the final manuscript.



Риски нарушения профессиональной идентичности студентов в системе высшего образования

О. В. Рогач, Е. В. Фролова ✉

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация,
✉ EVFrolova@fa.ru

Аннотация

Введение. Формирование профессиональной идентичности студентов является важным условием успешного профессионального самоопределения, профессиональной самореализации и устойчивости карьерных траекторий. Несмотря на значительное внимание исследователей к данной проблематике, недостаточно изученными остаются риски нарушения профессиональной идентичности в условиях современного высшего образования.

Цель. Выявить специфику формирования профессиональной идентичности студентов и систематизировать риски ее нарушения в образовательной среде вуза.

Методы. Исследование выполнено на основе качественной стратегии и включает полуструктурированные интервью с преподавателями высшей школы ($n = 9$), фокус-групповые дискуссии со студентами ($n = 16$), а также анализ результатов пилотажного анкетного опроса студентов ($n = 496$).

Результаты. Установлено, что профессиональная идентичность студентов характеризуется высокой динамичностью и может трансформироваться под влиянием как индивидуальных, так и институциональных факторов. Выявлен феномен навязанной профессиональной идентичности, связанный с выбором образовательной траектории под влиянием значимых других и дефицитом достоверной информации о профессии. Зафиксирован «кризис третьего курса», проявляющийся в переоценке профессионального выбора, осознании компетентностных дефицитов и несоответствия между ожиданиями студентов и реальными условиями профессиональной деятельности. Систематизированы основные риски нарушения профессиональной идентичности: структурные дисбалансы образовательных программ, информационные дефициты, недостаточная медиаграмотность, деформации профессиональных ценностей и слабость рефлексивных механизмов профессионального целеполагания.

Научная новизна. Предложена интерпретация навязанной профессиональной идентичности как самостоятельного риска профессионального самоопределения студентов. Разработана типология рисков нарушения профессиональной идентичности, включающая институциональные, информационные и ценностно-смысловые факторы.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при совершенствовании образовательных программ, организации практической подготовки студентов, развитии наставничества и реализации мероприятий по профессиональному самоопределению молодежи.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональное самоопределение, профессиональная подготовка, профессиональный выбор, профессиональные ценности, медиаграмотность, высшее образование

© Рогач О. В., Фролова Е. В., 2026

Финансирование. Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета.

Для цитирования: Рогач О. В., Фролова Е. В. Риски нарушения профессиональной идентичности студентов в системе высшего образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 76–93. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.010>

Поступила в редакцию 26 января 2026 г.; поступила после рецензирования 14 апреля 2026 г.; принята к публикации 16 апреля 2026 г.

Original article

Risks of professional identity impairment among higher education students

Olga V. Rogach, Elena V. Frolova ✉

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

Abstract

Introduction. The formation of students' professional identity is an important prerequisite for successful career self-determination, professional self-realization, and sustainable career trajectories. Despite considerable scholarly attention to this issue, the risks of professional identity disruption in contemporary higher education remain insufficiently explored.

Aim. The study aims to identify the specific features of students' professional identity formation and to systematize the risks of its disruption within the higher education environment.

Methods. The study employed a qualitative research design, including semi-structured interviews with university faculty members (n = 9), focus group discussions with students (n = 16), and an analysis of data from a pilot student survey (n = 496).

Results. The findings demonstrate that students' professional identity is highly dynamic and may transform under the influence of both individual and institutional factors. The study identifies the phenomenon of imposed professional identity, associated with educational and career choices shaped by significant others and by a lack of reliable information about the profession. A "third-year crisis" was observed, manifested in the reconsideration of career choices, awareness of competency deficits, and a mismatch between students' expectations and the realities of professional practice. The key risks of professional identity disruption were systematized, including structural imbalances in educational programs, information deficits, insufficient media literacy, distortions of professional values, and weak reflexive mechanisms of professional goal-setting.

Scientific novelty. The study proposes an interpretation of imposed professional identity as an independent risk factor in students' professional self-determination. A typology of risks associated with professional identity disruption is developed, encompassing institutional, informational, and value-related factors.

Practical significance. The findings may be used to improve educational programs, enhance students' practical training, strengthen mentoring practices, and support initiatives aimed at fostering young people's professional self-determination.

Keywords: professional identity, professional self-determination, professional training, career choice, professional values, media literacy, higher education

Funding. The article was prepared based on the results of research carried out at the expense of budgetary funds under the state assignment of the Financial University.

For citation: Rogach, O. V., & Frolova, E. V. (2026). Risks of professional identity impairment among higher education students. *Vocational Education and Labour Market*, 14(2), 76–93. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.010>

Received January 26, 2026; revised April 14, 2026; accepted April 16, 2026.

Введение

Современные трансформации российского общества оказывают существенное влияние на рынок труда, обуславливая запрос на специалистов с высоким уровнем профессионального самоопределения (Зеер, Хадыко, 2025; Гунчина, 2017). По мнению экспертов, «тот, кто непосредственно ощущает свою принадлежность к определенной профессиональной группе, разделяет ее ценности и осознает свою социальную роль, назначение, призвание, – является в наибольшей мере близким идеалу гражданского общества», выступая противовесом девальвации трудовых ценностей и идеалов (Яндиева и др., 2022). Актуализация процесса осознанного выбора и самореализации молодежи в профессии обусловила усиление внимания исследователей к профессиональной идентичности студентов как атрибута успешной реализации трудового потенциала личности, профессиональной востребованности (Рогач, Смирнова, 2025). Аналогичные выводы характерны для зарубежных исследований, в которых раскрываются позитивные последствия формирования профессиональной идентичности у будущих специалистов: защита от стресса и выгорания (Edwards, Dirette, 2010), повышение профессиональной самооценки, уверенности в своих знаниях и навыках (Caza, Creary, 2016).

По мнению российских ученых, «профессиональная идентичность выражает концептуальное представление человека о его месте в профессиональной общности» (Перченко, Апунович, 2023, с. 262). Развивая данный тезис можно предположить, что сущность профессиональной идентичности студента может быть описана как консолидированный образ когнитивных, ценностных и мотивационных характеристик, обеспечивающих успешную реализацию его личностного потенциала в современном социуме. Другими словами, ориентация в мире профессий становится для студента бонусом, но не смыслом формирования профессиональной идентичности, выводя на первый план необходимость поиска своего места в обществе через эффективную реализацию профессиональных функций (Фролова, Голобородова, 2025).

В работе О.И.Щербакова и В.П.Осипова (2024) профессиональная идентичность рассматривается одним из узловых социально-психологических факторов, который оказывает прямое влияние

на профессиональную компетентность специалиста. Изучение лабильности динамики формирования профессиональной идентичности индивида в разные жизненные периоды, изменчивости внутренних и внешних стимулов, позволяет обозначить высокий уровень зависимости успеха данного процесса от социальной среды, в которой индивид находится. Можно предположить, что именно обучение в вузе позволяет создать для молодежи особое «пространство», максимально насыщенное элементами профессиональной среды, способное обеспечить рефлексию ценностей и культуры отдельных профессиональных сообществ. По мнению Т. Shaojie (2025), благоприятная учебная среда обеспечивает развитие профессиональной идентичности личности за счет активного вовлечения в решение учебных задач, формирования стратегического видения будущей профессии. В трудах других зарубежных авторов делается вывод о наличии устойчивой связи между профессиональной идентичностью студентов и их восприятием своей принадлежности к учебному заведению, обосновано влияние данных факторов на внутреннюю мотивацию к обучению (Xu et al., 2023). Схожее мнение представлено в работе А. Н. Ньюджумагомедова и М. А. Савзиханова (2022): рассматривая профессиональную идентичность студента как результат профессиональной подготовки специалиста, оценить успешность его (результата) достижения авторы предлагают через степень принятия студентом избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и дальнейшего профессионального развития. В этом контексте особую актуальность приобретает деятельность по продвижению в образовательной среде ценностно-смысловых детерминант профессии, ее роли и социальной значимости (Lin et al., 2025).

Дополнить признаки результативности формирования профессиональной идентичности личности, можно установив успешность аутентификации молодого специалиста в профессиональном сообществе. В исследовании российских авторов, на основе анализа маркеров профессиональной идентичности студентов региональных университетов, делается вывод о возможности синонимизации терминов профессиональная идентичность и профессиональная субкультура. Используя культурно-антропологический подход, авторы рассматривают конструкт студенческого социума как «воображаемого сообщества» (в терминологии Бенедикта Андерсона – *прим. авт.*), членство в котором в первый год обучения позволяет наметить, а в последующие годы развить контуры профессиональной идентичности. Развитие возможно благодаря специальным дисциплинам, формирующим у студентов профессиональные компетенции. Однако в отличие от рассмотренных выше исследований, по мнению В. В. Медведева и М. В. Попова (2023), формирование профессиональной идентичности происходит в узком радиусе, так как молодые люди отождествляют себя с конкретным сообществом студентов — «социологов», «политологов», «экономистов» и т. д.

Признавая научную значимость сделанных выводов, вместе с тем сложно в полной мере согласиться с данным утверждением. Состав социальной среды, в которую «помещены» студенты, не столь однороден и включает педагогов, практиков, интегрирующих студентов

в профессиональную сферу с разных ракурсов и по разным каналам. Можно предположить, что прохождение производственных практик, стажировок, первый опыт работы, общение с представителями выбранной профессии позволяет углубить представления молодежи о традициях, стереотипах и поведенческих паттернах профессионального сообщества (Старинская, 2025), тогда как студенческий социум остается ролевым конструктом учебной деятельности, но не профессиональной. Студенческое сообщество, будучи примером социальной группы, имеет специфические коммуникации и информационный обмен, отличный от профессиональной среды, что формирует скорее социальную идентичность. Схожее мнение можно встретить в других исследованиях, эмпирически подтверждающих связь обучения / погружения в профессиональное сообщество с формированием иных видов идентичностей (Кончаловская, Юрченко, 2022). Исследования, проведенные на зарубежном эмпирическом материале, показали значимость для студентов практического опыта, который создает условия для формирования устойчивых представлений о профессиональной роли и профессионального мышления (O'Mahony et al., 2023). Развитие данной идеи представлено также в работе J. Park, S. Yun, S. Yi-Pirani (2025), в которой авторы приходят к выводу, что практическое обучение и последующая рефлексия полученного опыта позволяет развивать профессиональную идентичность посредством усвоения профессиональных навыков, знаний и ценностей профессии (Park et al., 2025).

Таким образом, анализ отечественных и зарубежных исследований, представленных в современном научном дискурсе, позволяет сделать вывод, что при высоком внимании ученых к сущности профессиональной идентичности, сохраняется разнообразие ее трактовок. Несмотря на длительность изучения проблем, связанных с формированием профессиональной идентичности студентов, сохраняются эмпирические лакуны, позволяющие интерпретировать факторы ее формирования, риски возможных девиаций. Признание роли высших учебных заведений в данных процессах не сопровождается анализом институциональных условий и ограничений образовательной среды. Данные аспекты обусловили потребность в анализе нарушений формирования профессиональной идентичности студентов.

Цель исследования заключалась в установлении специфики формирования профессиональной идентичности студентов и определении рисков ее нарушения в системе высшего образования. В ходе исследования решались следующие задачи:

- 1) изучить специфику формирования профессиональных компетенций студентов в контексте развития их профессиональной идентичности;
- 2) исследовать влияние информационных дефицитов на развитие профессиональной идентичности студентов;
- 3) систематизировать риски формирования профессиональной идентичности студентов в системе высшего образования.

Методы

Сбор материалов исследования осуществлялся с сентября 2025 г. по февраль 2026 г. В качестве ключевых методов исследования выступили:

- *Полуструктурированные интервью с преподавателями высшей школы* ($n=9$), имеющим педагогический стаж не менее 10 лет. Отбор информантов осуществлялся путем личного обращения. Эмпирической базой исследования послужили: Финансовый университет при Правительстве РФ, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Белгородский государственный университет. Выбор данных площадок обусловлен необходимостью получения мнения педагогов столичных и региональных учебных заведений, осуществляющих свою профессиональную деятельность по гуманитарным и техническим специальностям.

- *Фокус-группы студентов* ($n_1 = 7$ и $n_2 = 9$). В фокус-групповых дискуссиях приняли участие студенты бакалавриата и специалитета разных курсов Финансового университета при Правительстве РФ, Российского государственного социального университета, Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, Государственного университета управления и Белгородского государственного университета.

- *Анкетный опрос студентов (пилотаж)*, выборка целевая $n = 496$ чел. Рекрутинг респондентов осуществлялся методом снежного кома.

Результаты авторского исследования дополнены анализом данных ВЦИОМ и аналоговых исследований других специалистов.

Результаты и обсуждение

Дефицит профессиональных компетенций как лимитирующий фактор развития профессиональной идентичности молодежи.

Идентификация студентом своего профессионального потенциала представляется самостоятельным выбором личности, сопровождающий принятие ответственности за успешную самореализацию в выбранной профессии. Такой подход к пониманию профессиональной идентичности предполагает наличие у студента когнитивных установок и ценностных основ регуляции поведения в ситуации скорого выхода на рынок труда. Вместе с тем результаты всероссийского опроса, проведенного ВЦИОМ, иллюстрируют доминирование негативных оценок общественности профессиональной компетентности студентов. Данного мнения придерживаются 39 % россиян, что стало максимальным значением за последнее десятилетие¹. Интерес представляет следующий факт: чем ниже уровень образования у самого респондента (наличие среднего специального образования, неоконченного высшего) тем более позитивно его восприятие; с ростом образовательного уровня оценки профессиональных компетенций студентов становится ниже (25 % против 48 %)².

¹ Российские студенты: вчера, сегодня... завтра? // ВЦИОМ Новости. 25 января 2025 г. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/rossiiskie-studenty-vchera-segodnja-zavtra>

² Там же.

Можно предположить, что формирование профессиональной идентичности молодежи происходит в системе высшего образования, где приобретение профессиональных знаний и навыков сопровождается укреплением ценностных основ будущей профессии и уточнением иных детерминант будущего профессионального пути.

Муж., канд. наук, доц.: «Только высшее образование может сделать из вчерашнего школьника специалиста с широким кругозором. Я не верю, что он <школьник> после сдачи ЕГЭ походит год-два где-то, поймет, что ему нужно и пойдет учиться дальше. Какие-то зачатки есть у каждого, предрасположенность. Нужно ее понять, а дальше развивать в вузе. Даже если скорректировал потом свое видение – переводись на то, что ближе. Но это все равно кругозор, знания, связи в профессиональном сообществе, погружение во взрослую жизнь».

Муж., д-р наук, проф.: «В вузе мы формируем базовые профессиональные компетенции, которые позволяют выйти на рынок труда. Но, надо понимать, сейчас очень, очень динамично развиваются все процессы. Вуз не всегда успевает за рынком труда, может быть, запаздывание. Это объективно. И это понимают работодатели. Поэтому процесс донстройкой специалиста на рабочем месте он всегда будет, главное, чтобы была база и готовность учиться».

Мнения студентов в ходе фокус-групп разделились. С одной стороны, высказывались позиции, характеризующие высокий уровень формирования профессиональных компетенций в вузе. С другой стороны, были озвучены мнения, где отмечалась проблема дефицита профессиональных компетенций у выпускников высших учебных заведений:

«Много теории, но при этом практических навыков маловато... Хотелось бы больше работать в специализированных программах... именно это сейчас важно для работодателя...» (Инф. 1, жен. 4 курс).

Результаты авторского количественного исследования также показали, что каждый десятый студент считает, что его подготовка после вуза не будет соответствовать профессиональным требованиям рынка труда. Причинами такого несоответствия можно назвать отмеченные респондентами: разрыв содержания образовательных программ с реальными профессиональными задачами (41,2 %), недостаток профильных дисциплин (20,4 %). Для значительной части опрошенных отсутствие связи теоретической подготовки в вузе с развитием практических навыков / требованиями рынка труда становится причиной снижения интереса к учебе. Кроме того, данное обстоятельство становится для студентов основанием пересмотра своего отношения к выбранной специальности. Для 31,9 % респондентов изменение мнения о выбранной специальности (в худшую сторону) в процессе обучения произошло из-за того, что «скучно учиться». Таким образом, риски формирования профессиональной идентичности студентов обусловлены структурными дисбалансами в учебном процессе, когда образовательные программы в силу объективной инерции не обеспечивают своевременной адаптации к динамичным требованиям рынка труда, а также традициями академизма, фундаментальной подготовки в высшей школе. Ввиду ограниченной выборки (пилотажный опрос), полученные результаты требуют дополнительной верификации на общероссийском массиве данных.

Трансформация статусов профессиональной идентичности студенческой молодежи

В современном научном дискурсе отмечается доминирование разных статусов профессиональной идентичности студентов, характеризующих интегративное восприятие молодыми людьми своей будущей профессии, в зависимости от курса и профиля обучения (Вызулина, 2024). Например, статус «мораторий» предполагает, что студенты не смогли определить для себя наиболее подходящий вариант будущей профессиональной деятельности и приостановили какие-либо действия в своем профессиональном развитии. Доля студентов с данным статусом сохраняется с 1 по 4 курс, варьируясь в диапазоне до 47 %. В свою очередь, наличие размытых представлений о будущей профессии (статус неопределенной профессиональной идентичности, диффузии) может оформиться в действия по поиску информации по специальности для конкретизации карьерных перспектив, либо привести к стагнации в случае отсутствия запроса на «сверку профессиональных координат». Статус сформированной профессиональной идентичности видится наиболее предпочтительным, так как свидетельствует об осознанном выборе, четком представлении сути будущей профессиональной деятельности, высоком уровне усвоения ценностей будущей профессии. Вариабельность доли студентов с данным статусом в зависимости от периода обучения составляет от 12,5 % до 33,0 %.

Справедливо заметить, что в ходе своего обучения статусы профессиональной идентичности могут сменяться ввиду как субъективных причин (взросление молодежи, формирование личного интереса, получение дополнительной информации), так и объективных условий (качество подготовки в вузе, роль наставника, наполнение учебного плана, организация образовательного процесса и пр.). Студенты-первокурсники, как правило, не имеют четких представлений о будущей сфере профессиональной деятельности и слабо представляют палитру своих профессиональных интересов. В этом случае вполне ожидаемо, что при выборе специальности вчерашние школьники склонны закрывать дефициты информации авторитетным мнением представителей ближнего окружения, например родителей или друзей. Согласно авторскому опросу 22,0 % студентов выбрали свою специальность потому, что им «посоветовали родители»; «просто за компанию» пришли 5,4 % респондентов. В исследовании А. В. Зинич и О. В. Кондратьевой (2022) данный показатель еще выше: рекомендации родителей и родственников определили выбор профессии у 41,3 % респондентов, советы друзей – 14,4 %.

Полагаем, что наличие указанных причин выбора требует выделения статуса «навязанной профессиональной идентичности», определяющим признаком которого становится заполнение у молодых людей информационного вакуума субъективированными представлениями о профессии третьих лиц. Подобного рода подмена формирует риски коррозии профессионального самоопределения студента еще на этапе выбора специальности.

Результаты всероссийского опроса, проведенного ВЦИОМ в апреле 2024 г., также показали, что достаточно часто решение получить ту или

иную профессию приходит к молодым людям «через окружение» и пример родителей (19 %), тогда как система профориентации в школе не показала существенного влияния на профессиональный выбор молодежи (2 %).¹ Обобщающим следствием подмены оснований профессионального выбора становится диссонанс между реальными профессиональными интересами, складывающимися по мере взросления, и избранным на момент поступления в вуз направлением профессиональной подготовки.

По мнению педагогов, навязанная профессиональная идентичность препятствует профессиональному самоопределению студента и не может рассматриваться в качестве основы профессиональной идентификации.

Жен., д-р наук, доц.: «Есть такие, кто пришел учиться на профессию, потому что родители выбрали за него. Ничего хорошего, как правило, не получается. Он или сам поймет, что не его, и переведется, либо потом жизнь покажет. Но хорошим специалистом он никогда не будет».

Влияние информационных дефицитов на развитие профессиональной идентичности студентов

Стоит отметить, что диффузия профессиональной идентичности студента может проявляться на протяжении всего периода его обучения. В частности, педагогами часто отмечается кризис третьего курса, когда необходимость выхода студента на рынок труда все ближе, а фрагментарные убеждения и знания не собраны в устойчивый базис. Более глубокое погружение в профессию (увеличение профильных дисциплин, выход на практику и пр.) может, напротив, приводить к разрыву между ожиданиями и реальными условиями рынка труда.

Жен., канд. наук, доц.: «Часто вижу, что с третьего курса <студенты> начинают сомневаться в выбранной специальности. Казалось бы, наоборот должны погрузиться в нее... но мне кажется, проблема не в вузе, точнее, не в программе, педагогах, а в рынке труда. Студенты рано выходят работать, не по специальности, кто-то там и останется, кто-то начинает зарабатывать первые деньги и думает, зачем мне вообще образование, и уже не мотивирован учиться, вот так и вымывает их из специальности».

Схожие выводы о кризисе профессиональной идентичности, который проявляется у студентов в середине обучения, представлены в работе Ю. А. Сыченко (2020), в которой обосновывается необходимость развития у студента особого психологического ресурса, который будет определять высокую активность и продуктивность на всех этапах профессионализации. В этой связи интерес представляет мнение студентов о том, на какой период профессионализации пришлось формирование реалистичного взгляда на будущую профессию. Результаты фокус-группы показали, что погружение в профессиональную среду, организация взаимодействий со специалистами, непосредственно осуществляющими практическую профессиональную деятельность, становится ключевым

¹ Профориентация: хорошо, но мало! // ВЦИОМ Новости. 9 апреля 2025 г. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheski-obzor/proforientacija-khorosho-no-malo>

фактором релевантного восприятия выбранной специальности.

«Нравится, когда занятия ведут практики... Именно благодаря этому я смогла понять, в каком направлении двигаться дальше, дополнительные курсы взяла, чтобы устроиться на стажировку именно там, где я хотела...» (Инф. 1, жен., 4 курс).

«Очень много ждал от практики, но это было большое разочарование... Уровень «принеси-подай» – это, знаете, ни о чем... О каком-то профессиональном погружении говорить не приходится...» (Инф. 4, муж., 4 курс).

«У нас был замечательный преподаватель, у него хорошие связи в нашей профессиональной среде. И благодаря ему я попала на практику, это было здорово, поняла, что сделала правильный выбор...» (Инф. 7, жен., 3 курс).

Создание условий, позволяющих соотнести имеющиеся субъективные представления о характере будущей профессиональной деятельности с локальными практиками реализации трудовых функций, детерминирует эффективность процессов развития профессиональной идентичности. Полученные результаты подтверждаются другими российскими исследованиями. Так, по мнению Д. С. Петровой (2024), высшие учебные заведения, выступая посредником между абитуриентом и работодателем, призваны создавать условия для успешной профессионализации молодежи.

Рассматривая профессиональную идентичность, важно назвать признаки профессионального самоотождествления, обеспечивающие причастность к определенному виду профессиональной деятельности. К таким признакам относятся удовлетворенность работой и своим профессиональным статусом. Следует также отметить, что следствием социальных трансформаций становится усложнение понятия «профессия», определяемое не только как вид трудовой деятельности, но и социально-психологическое явление (Шацилло, 2022).

«Я выбрала профессию, которая изначально предполагает возможность принести пользу обществу. Это государственный служащий. Моя мама работает на государственной службе. Это тяжелая работа, но это и статус, и престиж...» (Инф. 9, жен., 2 курс).

Надо отметить, что недостаточность номинального престижа ряда профессий на старте карьеры, его детерминация достигнутыми результатами в процессе накопления профессионального капитала создает эффект «охлаждения» для современной молодежи, формируя дополнительные риски в процессе формирования профессиональной идентичности. Результаты авторского опроса показали, что в ходе обучения 18,3 % респондентов изменили свое отношение к выбранной специальности, погружение в профессию привело их к определенного рода деструкциям и разочарованиям. Большая часть из них посчитала, что предстоящая работа будет низкооплачиваемой (62,6 %), рутинной (26,4 %), бесперспективной в плане карьерного роста (39,6 %).

Значительная роль в нивелировании рисков «охлаждения» к профессии отводится профессорско-преподавательскому составу, однако не всегда возможно увидеть положительный результат. Материалы исследования показали, что даже специальности, имеющие высокий

престиж в общественном сознании, обладают признаками вариативности в достижении финансового и профессионального успеха, а также пролонгированными сроками получения статусного признания. Зачастую именно в вузе студенты приходят к осознанию длительной дистанции между низкой статусностью работы на начальном этапе карьеры и социально-экономической успешностью, достигаемой в результате долгосрочных трудовых усилий.

Жен., д-р наук, проф.: «Например, профессия врача или государственного служащего воспринимается как априори статусная, успешная. Но, на этапе обучения, общения с практиками студенты начинают понимать, что начальный этап карьеры – это скорее неопределенность, низкие доходы, рутинная. Получение общественного признания, как с врачом, или денег, как у руководителя высшего звена, – это все длительный процесс ... не может не диссонировать с ожиданиями студентов, которые ориентированы на быстрый успех. Это приводит к разочарованию, отсутствию желания работать по специальности...»

Диссонанс между профессиональными ожиданиями студентов и реальными трудовыми практиками зачастую обусловлен информационными дефицитами, характером медиапотребления – 69,0 % опрошенных ищут дополнительную информацию о профессии в СМИ или социальных сетях. В исследовании других ученых также отмечается, что поиск профессиональной информации часто ограничен интернет-источниками (Klatt, Fairholm, 2022), которые не всегда содержат достоверную, нередко хаотично организованную информацию (Зинич, Кондратьева, 2022). Недостаточный уровень медиаграмотности студентов может приводить к формированию искаженного образа профессии, восприятию декларативных, поверхностных характеристик трудовых практик. Образ профессии зачастую формируется в блогосфере, в которой сетевые инфлюенсеры пользуются наиболее высоким уровнем доверия, а их мнение тиражируется и закрепляется в общественном сознании (Coates et al., 2019). В современных условиях медиаобразование молодежи становится одним из наиболее эффективных инструментов развития критического мышления, адекватного восприятия информации, определения ее достоверности (Lau et al., 2024).

Рефлексия дихотомии между необходимыми временными, трудовыми, образовательными затратами и отложенными социально-экономическими результатами признания профессиональной успешности демотивирует студентов в процессе развития их профессиональной идентичности. На данном этапе роль преподавателя заключается в формировании ценностного каркаса в системе профессиональных установок студенчества, рефлексии потребностей и ожиданий, осознания необходимости личностных инвестиций в профессиональную успешность.

В данном контексте может быть полезным перенос фокуса профессиональных притязаний с материальных стимулов на возможности самореализации, личностного роста, ценностей общественного служения. Современная молодежь не всегда приоритезирует материальные предпочтения в системе своих профессиональных ориентаций, актуальность приобретают такие факторы, как гибкость рабочего времени, благоприятные условия труда, творческий потенциал профессии (Диннер, 2025).

Заключение

Профессиональная идентичность студента представляет собой консолидированную систему когнитивных, ценностных и мотивационных характеристик, обеспечивающих устойчивость профессионального выбора, успешную реализацию профессиональных планов, карьерных траекторий. Период обучения в вузе является наиболее значимым этапом накопления профессиональных компетенций и ценностных установок студенческой молодежи. При этом статусы профессиональной идентичности в процессе обучения могут трансформироваться под воздействием субъективных (личные интересы, потребности, ожидания) и объективных (качество подготовки, организация практик / стажировок, эффективность наставничества в вузе) факторов.

В ходе исследования были установлены неоднозначные восприятия профессиональных компетенций, которые видятся необходимыми для будущей профессиональной деятельности. С одной стороны, как студенты, так и преподаватели высоко оценивают теоретическую подготовку в вузе, формирование базовых компетенций и общего кругозора. С другой – были определены такие проблемы, как недостаток профильных дисциплин, слабость практической подготовки и разрыв содержания образовательных программ с реальными профессиональными задачами.

Результаты исследования позволили установить наличие несоответствия между профессиональными ожиданиями студентов и реальным практикам трудовой деятельности. Указанный дисбаланс детерминирован информационными дефицитами молодежи, фрагментарным характером медиапотребления, ориентацией на широко тиражируемые образы профессии, представленные в блогосфере.

Материалы исследования позволили систематизировать риски формирования профессиональной идентичности студентов в системе высшего образования:

- *дефициты профессиональных компетенций* студенческой молодежи, обусловленные структурными дисбалансами образовательных программ, которые в силу объективного характера (инерции и «запаздывания») не могут в полной мере соответствовать быстро меняющимся требованиям рынка труда, а также *академическими традициями*, связанными с преобладанием теоретических компонент в системе вузовской подготовки;
- *дисбалансы профессиональной ориентации* студентов, формирующие навязанную профессиональную идентичность;
- *низкий уровень медиаграмотности* студенческой молодежи, суженный характер медиапотребления, что формирует информационные дефициты в профессиональной сфере, закрепление искаженного образа профессии;
- *дефициты рефлексивных компонентов* в системе профессионального целеполагания, когнитивные диссонансы между низким статусом молодого специалиста на начальном этапе карьеры и идеализированным образом быстрых профессиональных достижений, искаженные представления о карьерных траекториях в профессии, недостаточный уровень осознания временной детерминации профессионального роста;

- деформации ценностных координат восприятия профессиональной сферы, доминирование рационально-утилитарных установок в системе профессиональных ориентаций (материальные ценности, престиж).

Ограничением исследования является пилотажный характер опроса, специфика формирования выборки. К дальнейшим направлениям исследования можно отнести: инструментальные возможности партнерства вузов, работодателей и некоммерческих организаций в развитии профессиональной идентичности молодежи; ресурсы и ограничения интеграции студентов в профессиональные сообщества; развитие института наставничества в высшей школе.

Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности вузов для оптимизации образовательных программ, в том числе повышения медиаграмотности молодежи, расширения диапазона использования информационных ресурсов для развития осведомленности студентов о будущей профессии. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы для организации профориентационных мероприятий, усиления стратегического партнерства с работодателями.

Список литературы

1. Вызулина К. С. Развитие профессиональной идентичности студентов в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-1. С. 401–404.
2. Гунчина В. А. Феномен профессиональной самоидентификации // Продуктивное обучение: опыт и перспективы: мат-лы IX Межд. науч. конф., Самарский государственный социально-педагогический университет, 09–11 февраля 2017 г. Самара: Бук, 2017. С. 59–64.
3. Диннер И. В. Трудовые ценности и их влияние на профессиональное самоопределение молодежи: эмпирический анализ // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». 2025. Т. 23, № 2. С. 97–105. [https://doi.org/10.24147/1812-3988.2025.23\(2\).97-105](https://doi.org/10.24147/1812-3988.2025.23(2).97-105).
4. Зеер Э. Ф., Хадыко А. В. Влияние личностных факторов на профессиональную самоидентификацию студентов педагогических вузов (на примере подготовки бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности») // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 3. С. 165–180. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.62.3.011>
5. Зинич А. В., Кондратьева О. В. Профессиональное самоопределение: взгляд городской и сельской молодежи // Экономика труда. 2022. Т. 9. № 12. С. 1985–1996. <https://doi.org/10.18334/et.9.12.116751>
6. Кончаловская М. М., Юрченко Н. И. Особенности идентичности представителей трех профессиональных сообществ в процессе социализации // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 1. С. 63–84. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2022-1-63-84>
7. Медведев В. В., Попов М. В. Профессиональная идентичность студентов: опыт региональных университетов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2023. № 2(83). С. 78–90. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2023.83.2.008>
8. Нюдюрмагомедов А. Н., Савзиханова М. А. Интенция и интерактивность в развитии профессиональной идентичности студентов //

Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 4. С. 119–123.
<https://doi.org/10.24158/spp.2022.4.18>

9. Перченко Е. Л., Апуневич О. А. Формирование профессиональной идентичности у студентов вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. 2023. № 3(114). С. 261–276. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2023-3-114-21>

10. Петрова Д. С. Роль профессионального самоопределения в системе социального благополучия студенческой молодежи северного региона // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2024. № 2(89). С. 141–150. <https://doi.org/10.69571/SSPU.2024.89.2.006>

11. Рогач О. В., Смирнова Я. Н. Образ муниципального служащего в представлениях студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» // Профессиональное образование и рынок труда 2025. Т. 13. № 3. С. 83–98. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.62.3.007>

12. Старинская А. Р. ПрофорIENTATION 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>

13. Сыченко Ю. А. Профессиональная идентичность студентов в контексте периодизации профессионального развития личности // Гуманитарные науки. 2020. № 4(52). С. 170–177.

14. Фролова Е. В., Голобородова А. С. Привлекательность муниципальной службы в оценках студентов профильной специальности (кейс Курской области) // Профессиональное образование и рынок труда 2025. Т. 13. № 3. С. 99–110. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.62.3.008>

15. Шацилло В. А. Роль социальных стереотипов в процессе профессионального самоопределения молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2022. № 4. С. 48–57. <https://doi.org/10.21685/2072-3016-2022-4-4>

16. Щербакова О. И., Осипов В. П. Выявление особенностей профессиональной идентичности российских студентов гуманитарного, технического, экономического направлений подготовки // Вестник университета. 2024. № 5. С. 257–266. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2024-5-257-266>

17. Яндиева А. И., Сельмурзаева Х. Р., Кучмезов Р. А. К вопросу о профессионально-педагогической идентичности студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-1. С. 270–273.

18. Caza B. V., Creary S. J. The construction of professional identity // Perspectives on contemporary professional work: Challenges and experiences / Eds. by A. Wilkinson, D. Hislop, C. Coupland. 2016. P. 259–285. <https://doi.org/10.4337/9781783475582.00022>

19. Coates A. E., Hardman C. A., Halford J. C., Christiansen P., Boyland E. J. Social media influencer marketing and children's food intake: A randomized trial // Pediatrics. 2019. No. 143(4). Article e20182554. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2554>

20. Edwards H., Drette D. The relationship between professional identity and burnout among occupational therapists // Occupational therapy in health care. 2010. No. 24(2). P. 119–129. <https://doi.org/10.3109/07380570903329610>

21. Klatt T., Fairholm M. Promote or Deter: How Organizations Influence Public Service Motivation // *Public personnel management*. 2022. No. 52(1). P. 48–69. <https://doi.org/10.1177/00910260221121101>
22. Lau C. HH., Ahn B., Maurice-Ventouris M., Harley J. M. Latent profiling students' emotions towards media literacy and examining its relationship to media credibility // *European journal of psychology of education*. 2024. No. 39. P. 3071–3090. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00796-8>
23. Lin H., Yang Q., Sun X., Ren Y., Wang S. Effect of clinical learning environment on professional identity in intern nursing students: A parallel multivariable mediation model // *WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*. 2025. Vol. 82 No. 1. P. 78–88. <https://doi.org/10.1177/10519815251336910>
24. O'Mahony S. E, Joosten A. V., O'Brien J. An Exploratory Study: Undergraduates' Perspectives on how Threshold Concepts Influence Professional Identity // *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 2023. Vol. 90. No. 4. P. 374–383. <https://doi.org/10.1177/00084174231154747>
25. Park J., Yun S., Yli-Piipari S. Becoming Future Health Professionals: The role of experiential learning on exercise science students' pre-professional identity // *Pedagogy in health promotion*. 2025. Vol. 11 No. 3. P. 162–172. <https://doi.org/10.1177/23733799241311844>
26. Shaojie T. Evaluating the role of professional identity and future orientation in enhancing learning engagement among special education majored students: A moderated mediation effect // *Sage open*. 2025. Vol. 15. No. 1. <https://doi.org/10.1177/21582440241285766>
27. Xu L., Duan P., Ma L., Dou, S. Professional identity and self-regulated learning: The mediating role of intrinsic motivation and the moderating role of sense of school belonging // *Sage open*. 2023. Vol. 13. No. 2. <https://doi.org/10.1177/21582440231177034>

References

- Caza, B. B., & Creary, S. J. (2016). The construction of professional identity. In A. Wilkinson, D. Hislop, & C. Coupland (Eds.), *Perspectives on contemporary professional work: Challenges and experiences* (pp. 259–285). <https://doi.org/10.4337/9781783475582.00022>
- Coates, A. E., Hardman, C. A., Halford, J. C., Christiansen, P., & Boyland, E. J. (2019) Social media influencer marketing and children's food intake: A randomized trial. *Pediatrics*, 143(4), Article e20182554. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2554>
- Edwards, H., & Dirette, D. (2010). The relationship between professional identity and burnout among occupational therapists. *Occupational Therapy in Health Care*, 24(2), 119–129. <https://doi.org/10.3109/07380570903329610>
- Frolova, E. V., & Goloborodova, A. S. (2025). The attractiveness of municipal service in the perception of specialised degree students (the case of the Kursk region). *Vocational Education and Labour Market*, 13(3), 99–110. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.62.3.008>
- Gunchina, V. A. (2017). The Phenomenon of professional self-identification. In *Proceedings of the IX International Scientific Conference "Productive Learning: Experience and Prospects"*, Samara State University of Social Sciences and Education, 9–11 February 2017 (pp. 59–64). (In Russ.)

- Klatt, T., & Fairholm, M. (2022). Promote or deter: How organizations influence public service motivation. *Public Personnel Management*, 52(1), 48–69. <https://doi.org/10.1177/00910260221121101>
- Konchalovskaya, M. M., & Yurchenko, N. I. (2022). Features of the identity of representatives of the three professional communities in the process of socialization. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, 1, 63–84. (In Russ.) <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2022-1-63-84>
- Lau, C. HH., Ahn, B., Maurice-Ventouris, M., & Harley, J. M. (2024). Latent profiling students' emotions towards media literacy and examining its relationship to media credibility. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3071–3090. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00796-8>
- Lin, H., Yang, Q., Sun, X., Ren, Y., & Wang, S. (2025). Effect of clinical learning environment on professional identity in intern nursing students: A parallel multivariable mediation model. *WORK: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 82(1), 78–88. <https://doi.org/10.1177/10519815251336910>
- Medvedev, V. V., & Popov, M. V. (2023). Professional identity of students: the experience of regional universities. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, 2(83), 78–90. (In Russ.) <https://doi.org/10.26105/SSPU.2023.83.2.008>
- Nyudyurmagomedov, A. N., & Savzikhanova, M. A. (2022). Intention and interactivity in the development of students' professional identity. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 4, 119–123. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2022.4.18>
- O'Mahony, S. E., Joosten, A. V., & O'Brien, J. (2023). An exploratory study: Undergraduates' perspectives on how threshold concepts influence professional identity. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 90(4), 374–383. <https://doi.org/10.1177/00084174231154747>
- Park, J., Yun, S., & Yli-Piipari, S. (2025). Becoming future health professionals: The role of experiential learning on exercise science students' pre-professional identity. *Pedagogy in Health Promotion*, 11(3), 162–172. <https://doi.org/10.1177/23733799241311844>
- Perchenko, E. L., & Apunevich, O. A. (2023). Development of professional identity among university students. *Cherepovets State University Bulletin*, 3(114), 261–276. (In Russ.) <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2023-3-114-21>
- Petrova, D. S. (2024). The role of professional self-determination in the social well-being system students of the northern region. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, 2(89), 141–150. (In Russ.) <https://doi.org/10.69571/SSPU.2024.89.2.006>
- Rogach, O. V., & Smirnova, Y. N. (2025). The image of a municipal employee in the perceptions of students of the training program "State and Municipal Administration". *Vocational Education and Labour Market*, 13(3), 83–98. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.62.3.007>
- Shaojie, T. (2025). Evaluating the role of professional identity and future orientation in enhancing learning engagement among special education majored students: A moderated mediation effect. *SAGE Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241285766>
- Shatsillo, V. A. (2022). The role of social stereotypes in the process of professional self-determination of youth. *University Proceedings. Volga Region. Social Sciences*, 4, 48–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.21685/2072-3016-2022-4-4>
- Shcherbakova, O. I., & Osipov, V. P. (2024). Identification of characteristics of Russian students' professional identity in the humanitarian, technical, and eco-

- nomie areas of training. *Vestnik Universiteta*, 5, 257–266. (In Russ.) <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2024-5-257-266>
- 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. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.61.2.008>
- Sychenko, Yu. A. (2020). Professional identity of students in the context of periodization of professional development of an individual. *Humanities*, 4(52), 170–177. (In Russ.)
- Vyzulina, K. S. (2024). Development of students' professional identity at the university. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 85-1, 401–404. (In Russ.)
- Xu, L., Duan, P., Ma, L., & Dou, S. (2023). Professional identity and self-regulated learning: The mediating role of intrinsic motivation and the moderating role of sense of school belonging. *SAGE Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231177034>
- Yandieva, A. I., Selmurzaeva, H. R., & Kuchmezov, R. A. (2022). On the issue of professional and pedagogical identity of university students. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 75-1, 270–273. (In Russ.)
- Zeer, E. F., & Khadyko, A. V. (2025). The influence of personal factors on the professional self-identification of students of pedagogical universities (On the example of bachelor's degree training in the Life Safety programme). *Vocational Education and Labour Market*, 13(3), 165–180. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.62.3.011>
- Zinich, A. V., & Kondrateva, O. V. (2022). Professional identity: The perspective of urban and rural youth. *Russian Journal of Labour Economics*, 9(12), 1985–1996. (In Russ.) <https://doi.org/10.18334/et.9.12.116751>

Информация об авторах

Рогач Ольга Владимировна, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социологии, главный научный сотрудник Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга Факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3031-4575>, ovrogach@fa.ru

Фролова Елена Викторовна, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии, главный научный сотрудник Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга Факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8958-4561>, evfrolova@fa.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Olga V. Rogach, Dr Sci. (Sociology), Docent, Professor of the Department of Sociology, Chief researcher at the Institute of Humanitarian Technologies and Social Engineering of the Faculty of Social Sciences and Mass Communications

of the Financial University under the Government of the Russian Federation,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3031-4575>, ovrogach@fa.ru

Elena V. Frolova, Dr Sci. (Sociology), Professor, Professor of the Department of Sociology, Chief researcher at the Institute of Humanitarian Technologies and Social Engineering of the Faculty of Social Sciences and Mass Communications of the Financial University under the Government of the Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8958-4561>, evfrolova@fa.ru

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



Трудовые практики обучающихся СПО: социально-экономические и образовательные детерминанты

Е. В. Ломтева

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

Аннотация

Введение. Совмещение обучения и трудовой деятельности становится все более распространенной практикой среди обучающихся системы среднего профессионального образования. Вместе с тем влияние социально-экономических, региональных и образовательных факторов на характер и мотивы трудовой занятости данной категории молодежи остается недостаточно изученным.

Цель. Выявление взаимосвязи между характером и мотивами трудовой деятельности обучающихся СПО и их социально-экономическим бэкграундом, регионом обучения и осваиваемой программой подготовки.

Методы. Исследование основано на анализе результатов количественного социологического опроса, проведенного по многоступенчатой выборке в трех регионах страны, дифференцированных по критериям социально-экономического развития и территориального расположения.

Результаты. Полученные результаты показывают, что значительная группа молодежи реализует трудовые практики во время обучения. Выявлена взаимосвязь трудовых установок обучающихся с их предписанным статусом и территориальной локализацией обучения. Установлена существенная дифференциация в уровне профессиональной интеграции обучающихся колледжей в зависимости от программы подготовки – квалифицированных рабочих или специалистов среднего звена. Показано, что ранняя профессиональная интеграция выполняет важную функцию реалистической профориентации. Выделены основные мотивы совмещения обучения с работой в зависимости от стартовых условий молодежи – вынужденная стратегия выживания или стратегия инвестиции в будущее. Предложены меры по содействию занятости молодежи, получающей среднее профессиональное образование.

Научная новизна. Итогом исследования стал анализ причин и факторов влияния на трудовую занятость обучающихся профессиональных образовательных организаций. Работа вносит вклад в понимание стратегий адаптации молодежи на рынке труда.

Практическая значимость. Результаты исследования адресованы широкому кругу стейкхолдеров, заинтересованных в эффективном трудоустройстве выпускников и могут служить аналитической основой для разработки адресных мер по повышению уровня занятости выпускников системы СПО.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, СПО, обучающиеся СПО, совмещение учебы и работы, студенческая занятость, программа подготовки квалифицированных рабочих, программа подготовки специалистов среднего звена, рынок труда молодежи, социально-экономическое неравенство

©Ломтева Е. В., 2026

Финансирование. Статья подготовлена в рамках государственного задания РАНХиГС.

Для цитирования: Ломтева Е. В. Трудовые практики обучающихся СПО: экономические и образовательные детерминанты // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 94–111. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.005>

Поступила в редакцию 19 февраля 2026 г.; поступила после рецензирования 2 апреля 2026 г.; принята к публикации 4 апреля 2026 г.

Original article

Labour practices of secondary vocational education students: Socio-economic and educational determinants

Elena V. Lomteva

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

Abstract

Introduction. Combining education and paid work has become an increasingly common practice among students in secondary vocational education. However, the impact of socio-economic, regional, and educational factors on the patterns and motivations of student employment remains underexplored.

Aim. The study aims to identify the relationship between the nature and motivations of employment among secondary vocational education students and their socio-economic background, region of study, and educational programme.

Methods. The study is based on the analysis of data obtained from a quantitative sociological survey conducted using a multistage sampling design in three regions of Russia differing in their levels of socio-economic development and geographical location.

Results. The findings indicate that a substantial proportion of students engage in employment while pursuing their studies. The study reveals a relationship between students' work-related attitudes and their ascribed status as well as the territorial context of their education. Significant differences were identified in the level of professional integration of college students depending on their educational programme, namely programmes for skilled workers and employees or programmes for mid-level specialists. Early professional integration was found to perform an important function of realistic career guidance. The study identifies the main motivations for combining study and work, which vary according to students' initial life circumstances and range from a survival strategy driven by economic necessity to an investment-oriented strategy aimed at future career development. Based on the findings, a set of measures to promote the employment of secondary vocational education students is proposed.

Scientific novelty. The study provides an analysis of the determinants and factors influencing the employment of students enrolled in vocational education institutions. The findings contribute to a deeper understanding of youth adaptation strategies in the labour market.

Practical significance. The results are relevant to a wide range of stakeholders interested in improving graduate employability and may serve as an analytical basis for developing targeted measures aimed at increasing employment rates among graduates of the secondary vocational education system.

Keywords: secondary vocational education, VET, college students, combining study and work, student employment, youth labour market, training programs for skilled workers, training programs for mid-level specialists, socio-economic inequality

Funding. The article was prepared as part of the RANEPА state assignment.

For citation: Lomteva, E. V. (2026). Labour practices of secondary vocational education students: Socio-economic and educational determinants. *Vocational Education and Labour Market*, 14(2), 94–111. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.005>

Received February 19, 2026; revised April 2, 2026; accepted April 4, 2026.

Введение

В последние годы система среднего профессионального образования (далее – СПО) в России уверенно укрепляет свои позиции как важный элемент формирования кадрового потенциала страны и обеспечения технологического суверенитета государства. С увеличением спроса на квалифицированные рабочие кадры, особенно в условиях быстро меняющегося рынка труда, СПО становится все более востребованным. Многие специалисты и ученые подчеркивают, что именно этот уровень образования способствует подготовке специалистов, готовых эффективно работать в различных секторах экономики (Калугина, 2025; Карминская, 2021; Duduyev et al., 2022).

Исследования, посвященные вопросам трудоустройства молодежи, охватывают широкий спектр вопросов: от профориентации школьников (Асмолов, 2017; Блинов и др., 2023; Родичев, 2020; Сергеев, 2023; Чистякова и др., 1993) до новых форм занятости молодежи в условиях цифровой экономики (Вайсбург, 2022; Зирне, 2015; Муравкина, Павлючок, 2020; Немова, 2020; Спахов, 2025). Однако, несмотря на значительное количество работ, посвященных этим темам, многие аспекты, такие как мотивы и факторы, влияющие на трудоустройство обучающихся колледжей во время получения образования, остаются недостаточно изученными. Частично данный вопрос был рассмотрен представителями Высшей школы экономики, исследование которых показало, что наличие опыта работы во время учебы значительно повышает шансы на успешное трудоустройство как для выпускников университетов, так и для обучающихся колледжей. (Дудырев и др., 2022). Связь между работой во время обучения и доходами после окончания учебы рассматривалась зарубежными авторами (Douglas, Attewell, 2019; Yuan et al., 2020). Согласно исследованию Н. А. Лызь, О. Н. Истратовой и Е. В. Голубевой (2023), работающие студенты обладают более сформированным образовательным опытом по сравнению с теми, кто не работает. Это выражается в более выраженном стремлении участвовать в развивающих мероприятиях, а также в уверенности в своих способностях успешно решать учебные задачи и взаимодействовать в социальной среде. Данные, полученные в исследовании Д. Л. Константиновского и Е. С. Поповой (2016), подтверждают, что почти 40 % студентов на разных курсах совмещают учебу с работой.

Однако, несмотря на обширный массив исследований, посвященных ключевым точкам перехода «школа – колледж» и «колледж – рынок труда» (Алешковский, 2020; Бедарева, Ломтева, 2022; Кошкин и др., 2023), центральный отрезок образовательно-карьерной траектории – период обучения в профессиональной образовательной организации (далее – ПОО) – остается своеобразной «слепой зоной». В фокусе науки – проблемы трудоустройства выпускников, при этом внутренний мир обучающегося-работника, комплекс мотивов и противоречий, которые заставляют его совмещать учебу с работой здесь и сейчас, а также долгосрочное влияние этого опыта на его профессиональную идентичность и карьеру, системно не изучены. Это создает критический разрыв в понимании того, как формируется современный молодой специалист «изнутри». В условиях быстро меняющегося рынка труда необходимо понимать реальные условия жизни обучающихся, их мотивацию и потребности. Работа во время учебы становится неотъемлемой частью их образовательного процесса, что критически важно для достижения стратегических целей в области подготовки квалифицированных кадров. С учетом текущих тенденций на рынке труда молодежь все чаще стремится к совмещению учебы и работы. Это явление, известное как «working learners», становится нормой для многих обучающихся профессиональных образовательных организаций. Вместе с тем, несмотря на актуальность темы, проблемы, связанные с трудовыми практиками обучающихся СПО, остаются недостаточно изученными. В частности, необходимо более детально рассмотреть дифференциацию трудовых практик среди обучающихся с учетом различных факторов. Поэтому *целью исследования* стало выявление взаимосвязи между характером и мотивами трудовой деятельности обучающихся СПО и их социально-экономическим бэкграундом, регионом обучения и программой подготовки.

Методы

В социологическом исследовании приняли участие студенты системы СПО, имеющие опыт трудовой деятельности. Объем выборочной совокупности составил 1445 респондентов. Параметры дифференциации студенческой когорты включают уровень получаемого профессионального образования, пол, тип поселения, предписанный статус, а также наличие трудовой занятости в период обучения. Личное анкетирование проходили обучающиеся очной формы обучения по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС) и программам подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ). Отбор субъектов Российской Федерации осуществлялся с учетом уровня социально-экономического развития и географической принадлежности к различным федеральным округам. В соответствии с территориальной диверсификацией из каждой трети рейтингового списка регионов было отобрано по одному субъекту: Свердловская область (Уральский федеральный округ, 6-е место в рейтинге); Волгоградская область (Южный федеральный округ, 29-е место); Псковская область (Северо-Западный федеральный округ, 71-е место)¹. Важным фактором, влияющим на трудовые

¹ Итоговый рейтинг регионов России – 2024 // РИА Новости. 23 декабря 2024 г. <https://ria.ru/2024/12/23/itogi-1989954610.html>

практики молодежи, представляется также уровень ресурсообеспеченности родительской семьи на этапе окончания школы и перехода к профессиональному образованию. Данный интегральный показатель определяется на основе анализа трех компонент: образовательного, материального и социального статусов домохозяйства.

Результаты и обсуждение

Совмещение учебы с работой перестало быть исключением и стало массовой практикой. По данным различных исследований, от 40 % до 70 % обучающихся ПОО совмещают учебу с трудовой деятельностью¹. Это явление формирует новый социальный тип — «обучающийся работник» (working learner), который находит себя на стыке двух важнейших институтов: образования и труда. Традиционная модель «полной дневной» учебы, которая была актуальна в прошлом, сегодня уже не отвечает требованиям времени. Работа во время учебы предоставляет молодым людям множество преимуществ. Во-первых, это бесценный опыт, который помогает развивать не только профессиональные навыки, но и так называемые soft skills, такие как коммуникация, работа в команде и управление временем. Во-вторых, работа обеспечивает финансовую независимость, что особенно важно для обучающихся, которые не могут позволить себе только обучение, без дополнительного дохода. Однако, несмотря на отмеченные выше преимущества, совмещение работы и учебы может привести к ряду проблем, прежде всего, к недостатку времени для учебных занятий. Помимо этого, часто работа, которую выполняют обучающиеся, не имеет отношения к их специальности, что приводит к ситуации, когда работающие студенты не могут применить свои знания на практике. Это создает риск депрофессионализации. Таким образом, изучение трудовых практик обучающихся СПО является важной задачей для понимания их потребностей и мотивации.

В 2025 г. под руководством автора настоящей статьи проведено социологическое исследование, в рамках которого были рассмотрены особенности профессиональной ориентации обучающихся, осваивающих программы СПО. Основное внимание уделялось изучению образовательных маршрутов молодых людей, их участия в трудовой деятельности и моделям трудового поведения.

Согласно данным исследования, опыт трудовой деятельности на момент опроса имели 36 % респондентов (табл. 1). Анализ по гендерному признаку выявил значимую разницу: среди обучающихся колледжей юноши работали заметно чаще девушек (41 % против 32 %). При этом связь трудового опыта с другими социально-демографическими факторами оказалась слабой. Несколько более высокая вовлеченность в работу наблюдается у выходцев из семей с низким материальным положением, однако разница составляет лишь несколько процентных пунктов. Материальное положение семей оценивали сами респонденты. Любопытная

¹ В России 48 % опрошенных студентов рассказали о совмещении работы с учебой // Известия. 15 октября 2024 г. <https://iz.ru/1774244/2024-10-15/v-rossii-48-oprosennyh-studentov-rasskazali-o-sovmeseni-raboty-s-uceboi>; Дарья Коржова. Каждый второй студент в России совмещает учебу с подработкой // Forbes. 25 января 2026 г. <https://www.forbes.ru/young/554112-kazdyj-vtoroj-student-v-rossii-sovmeshaet-ucebu-s-podrabotkoj>; Диана Габитова. 70 % студентов совмещают учебу с работой // Афиша Daily. 16 января 2026 г. <https://daily.afisha.ru/news/105725-issledovanie-70-studentov-sovmeschayut-ucebu-s-rabotoy>

тенденция прослеживается в академической успеваемости: более выраженные трудовые амбиции в период обучения склонны проявлять обучающиеся с удовлетворительными оценками и средним уровнем учебной нагрузки.

Таблица 1/ Table 1

Наличие опыта работы, по группам обучающихся, % по строке
Work experience, by student group, % per line

Группы	Опыт работы	
	Есть	Отсутствует
В целом	36,0	64,0
Гендерные группы		
Юноши	41,1	58,9
Девушки	32,4	67,6
Тип поселения, в котором получают профессиональное образование		
Областной центр	34,8	65,2
Нестолличный город	37,4	62,6
Ответственность и добросовестность по отношению к учебе, по самооценке		
Учатся очень ответственно и добросовестно	32,5	67,5
Учатся средне, напрягаясь время от времени	39,9	60,1
Учатся, абсолютно не напрягаясь	34,1	65,9
Уровень успеваемости при обучении		
В основном «отлично»	34,0	66,0
В основном «хорошо»	35,2	64,8
В основном «удовлетворительно»	41,0	59,0
Материальный статус родительских домохозяйств		
Ограниченный	38,1	61,9
Средний	36,7	63,3
Высокий	34,2	65,8

Из 36 % опрошенных, имеющих опыт трудовой деятельности, только четверть имеют постоянную занятость и 44 % регулярные подработки. При этом только 20 % из имеющих постоянную работу или регулярные подработки работает в рамках направления получаемого образования либо по смежному профилю.

Результаты опроса позволяют выделить две ключевые модели мотивации к работе среди обучающихся колледжей: утилитарную (заработок) и профессионально-развивающую (получение опыта). Первая является преобладающей, вторая актуальна для каждого третьего работающего студента.

Социально-экономический бэкграунд оказывает влияние на целеполагание: ориентация на расширение профессиональных возможностей как основной мотив чаще встречается у обеспеченной молодежи из крупных городов региона (табл. 2).

Таблица 2/ Table 2

Рефлексия относительно базового целеполагания трудовой деятельности, по группам обучающихся, % от имеющих актуальную трудовую занятость, по строке
Reflection on the basic goal setting of work, by groups of students, % of those with current employment, by line

Группы обучающихся	Основная цель работы в период обучения	
	Получение опыта работы, развитие трудовых навыков	Заработок
В целом	31,5	68,5
Гендерные группы		
Юноши	30,4	69,6
Девушки	32,6	67,4
Тип поселения, в котором оканчивали школу		
Областной центр	43,3	56,7
Нестолличный город	29,2	70,8
Сельское поселение	22,0	78,0
Материальный статус родительского домохозяйства		
Ограниченный	24,0	76,0
Средний	30,2	69,8
Высокий	35,8	64,2

Материальное положение родительской семьи выступает значимым фактором, дифференцирующим трудовую активность обучающихся системы СПО в зависимости от программы подготовки.

Проведенный анализ выявляет четкую закономерность: среди обучающихся по программам подготовки ССЗ доля студентов, совмещающих учебу с работой, существенно выше в семьях с высоким и выше среднего уровнем дохода. Напротив, наибольшая занятость обучающихся по программам подготовки КРС наблюдается в семьях со средним, ниже среднего и низким материальным статусом (рис. 1).

Данная диспропорция может быть объяснена комплексом взаимосвязанных причин:

1. Мотивация и карьерные стратегии: обучающиеся из более обеспеченных семей, выбирающие программы подготовки ССЗ, часто рассматривают работу как способ приобретения профессионального опыта и социального капитала, а не как жизненную необходимость. Для многих обучающихся по программам подготовки КРС из семей с ограниченными ресурсами трудовая деятельность является вынужденной мерой для финансовой самоподдержки или помощи семье.

2. Институциональные факторы: программы подготовки КРС исторически чаще ориентированы на практику и ранний выход на рынок труда, что может создавать нормативный контекст для более ранней занятости среди этой группы.

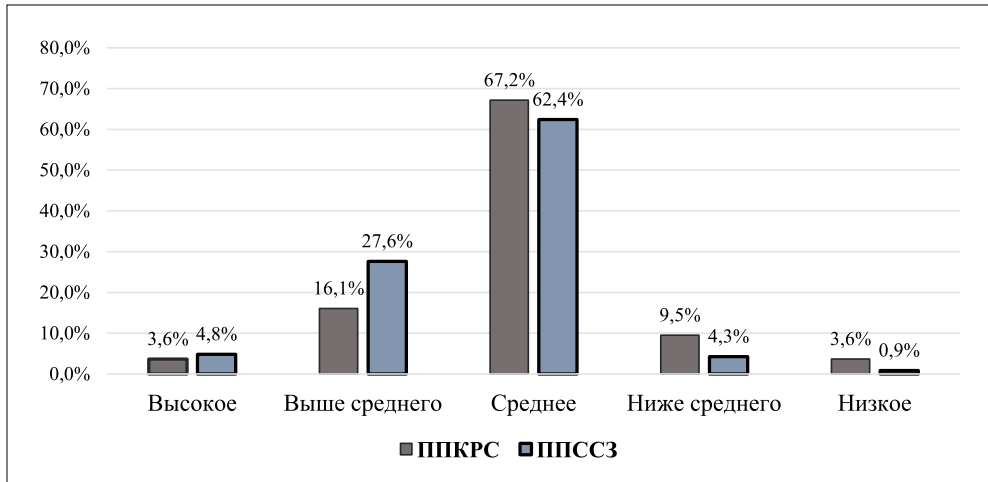


Рис. 1. Доля обучающихся СПО имеющих опыт трудовой деятельности, проживающих в семьях с различными материальными возможностями, % опрошенных

Fig. 1. The proportion of vocational students with work experience living in families with different financial opportunities, % of respondents

Таким образом, финансовая обеспеченность семьи не просто коррелирует с фактом работы, но и опосредует выбор образовательной траектории и тип трудовой интеграции в период обучения.

Важнейшим фактором, определяющим направленность трудовой активности, является степень осознанности выбора профессии. Если среди обучающихся, чей выбор был спонтанным, чуть более половины работают по специальности, то в группе с осознанной образовательной траекторией эта доля возрастает до более чем 70 % (табл. 3), подтверждая гипотезу о более высокой профессиональной вовлеченности этой категории.

Социально-экономический контекст региона также выступает ключевым фактором, формирующим доминирующие мотивы трудовой занятости среди обучающихся колледжей. Проведенный анализ выявляет устойчивую закономерность, общую для обеих категорий учащихся – будущих квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. В региональных столицах и крупных нестоличных городах доминирует профессионально-развивающая мотивация (рис. 2).

Обучающиеся, особенно по программам подготовки КРС, рассматривают работу в первую очередь как источник практического опыта и компетенций, что согласуется с более диверсифицированным и конкурентным рынком труда мегаполисов, где ценятся soft skills и ранний карьерный старт. В сельской местности безоговорочно преобладает финансовая мотивация. Это отражает ограниченность местных рынков труда, более высокий уровень экономической необходимости в семьях и, возможно, меньшую доступность стажировок, интегрированных с учебным процессом.

Таблица 3/ Table 3

Профессиональные ориентации на трудоустройство после получения СПО, по группам обучающихся, % по строке
Professional orientations for employment after receiving the SPE, by student groups, % by line

Группы обучающихся	Профессиональные ориентации на трудоустройство			
	По получаемой специальности	По близкой специальности	Не по специальности	Как получится
В целом	65,7	6,4	6,3	21,6
Гендерные группы				
Юноши	64,8	7,9	4,9	22,4
Девушки	66,4	5,3	7,3	21,1
Тип поселения, в котором получают профессиональное образование				
Областной центр	68,9	5,8	5,3	20,0
Нестолличный город	62,0	7,0	7,5	23,5
Был ли выбор специальности спонтанным, случайным				
Скорее да	56,7	6,3	9,7	27,3
Скорее нет	73,3	6,4	3,5	16,8
Уровень успеваемости в колледже				
В основном «отлично»	75,6	5,4	3,1	15,9
В основном «хорошо»	62,5	6,8	6,8	23,9
В основном «удовлетворительно»	63,0	5,7	9,3	22,0

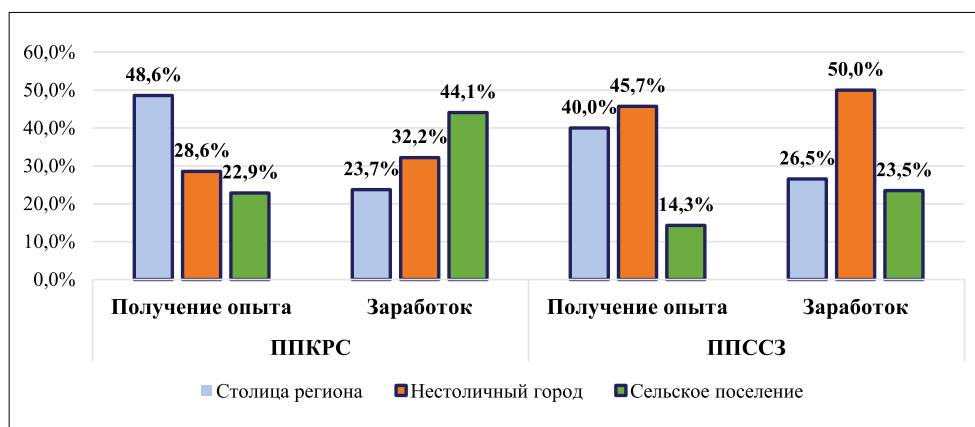


Рис. 2. Доля обучающихся СПО, имеющих опыт трудовой деятельности, проживающих в регионах с разным социально-экономическим положением, % опрошенных

Fig. 2. The proportion of vocational students with work experience living in regions with different socio-economic status, % of respondents

Данная дихотомия свидетельствует о том, что региональное неравенство транслируется не только на уровень жизни, но и на структуру жизненных стратегий молодежи. Для молодежи в селе работа – это часто инструмент выживания в настоящем. Для его сверстника в городе – инвестиция в профессиональное будущее. Таким образом, мотивация к труду выступает индикатором более широких социально-экономических условий, которые задают разные «стартовые позиции» для выпускников СПО из разных типов поселений, потенциально воспроизводя существующие территориальные диспропорции. На основании полученных данных можно выделить две контрастные модели:

1. «Городская» модель (столицы и крупные города), которая характеризуется преобладанием ценностно-смысловой мотивации, где работа ценится за возможность приобретения профессионального опыта, нетворкинга и построения карьерной траектории.

2. «Сельская» модель, в которой доминирует инструментальная мотивация, где трудовая деятельность воспринимается преимущественно как источник текущего дохода для самообеспечения или помощи семье.

Причины такой дифференциации могут крыться в следующем:

- *Различия рынков труда* – в городах выше доля стажировок, проектной работы и вакансий, требующих и развивающих специфические навыки. В сельской местности доступны в основном низкоквалифицированные позиции, не связанные с будущей профессией (рис. 3). Доля молодежи, работающей по получаемой специальности, статистически значимо выше в региональных столицах по сравнению с сельской местностью. Эта диспропорция указывает на то, что возможности для профессиональной интеграции в период обучения в значительной степени детерминированы социально-экономическим контекстом места проживания. Хотя в целом и для обучающихся по программам подготовки КСР

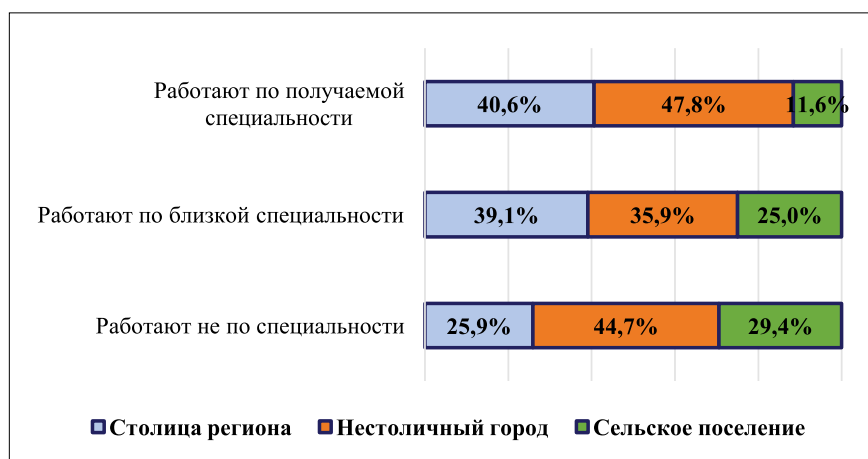


Рис. 3. Взаимосвязь места обучения с работой по специальности, % опрошенных

Fig. 3. The relationship between the place of study and work in the specialty, % of respondents

и по программам подготовки ССЗ преобладающим мотивом является финансовая сторона трудовой деятельности, нежели получение профессиональных навыков (для ППКРС – 62,8 % против 37,2 %, а для ППССЗ – 70,2 % против 29,8 %).

- *Экономический контекст семей* – уровень доходов и потребность в дополнительном заработке, как правило, выше в сельских семьях.
- *Горизонт планирования* – урбанизированная среда с большим количеством образовательных и карьерных возможностей способствует формированию долгосрочных профессиональных стратегий.

Этот разрыв означает, что система СПО готовит выпускников с разным «мотивационным багажом». Городская молодежь может быть лучше адаптирована к требованиям современного рынка, где ценится инициатива и гибкость, молодежь из села, фокусируясь на сиюминутном заработке, может упускать возможности для профессионального роста. Для нивелирования этого неравенства необходимы целевые меры: развитие программ стажировок и удаленной проектной работы для сельской молодежи, а также профориентация, подчеркивающая долгосрочные выгоды профессионального развития.

Проведенное исследование выявило существенную дифференциацию в уровне профессиональной интеграции обучающихся колледжей в зависимости от направления подготовки. Данный показатель является критически важным, так как работа по специальности во время обучения выступает ключевым фактором формирования практических компетенций и последующего закрепления на рынке труда. Структура занятости по профилю выглядит следующим образом:

- Наиболее высокая доля совмещения учебы с профильной работой характерна для сферы услуг (около 30 %), что объясняется высокой гибкостью и доступностью соответствующих вакансий (официант, бармен, продавец, администратор). Схожие показатели демонстрируют обучающиеся творческих (искусство и культура), а также экономических и медицинских направлений, где возможны подработки репетиторами, ассистентами или младшим медицинским персоналом.

- Катастрофически низкий уровень профильной занятости фиксируется среди обучающихся технических специальностей (всего 5,8 %). Столь же тревожная ситуация наблюдается и в педагогическом секторе (рис. 4).

Выявленная диспропорция имеет далеко идущие негативные последствия:

1. «Разрыв в компетенциях»: работодатель получает выпускника, которого необходимо доучивать, что снижает привлекательность молодых кадров для высокотехнологичных отраслей. В контексте государственных приоритетов возникает угроза технологическому суверенитету, поскольку обучающиеся по техническим специальностям, имеет незначительный реальный производственный опыт.

2. Кризис в социально значимых сферах, в частности образовании. Незначительный опыт взаимодействия с детской аудиторией до начала официальной работы сказывается на уровне подготовки учителей.

3. Деформация мотивации, так как постоянная работа не по специальности формирует альтернативные навыки и карьерные траектории,

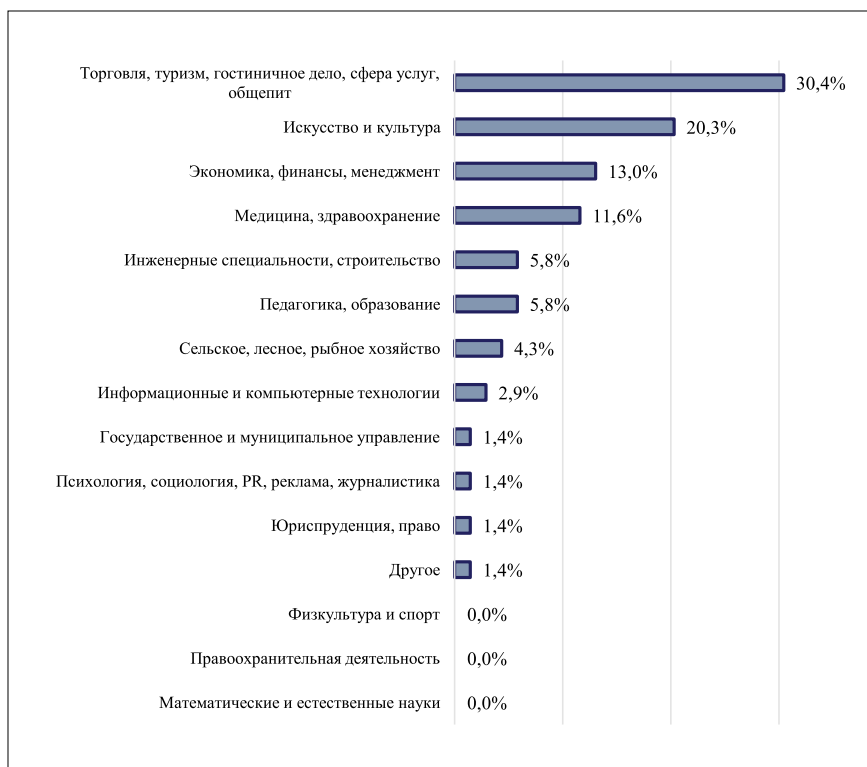


Рис. 4. Связь работы с получаемой специальностью, % опрошенных
Fig. 4. The relationship of work with the profession, % of respondents

повышая риски окончательного ухода из полученной профессии («утечка мозгов» в низкоквалифицированные сегменты).

Таким образом, система СПО демонстрирует парадокс: она наиболее эффективно трудоустраивает обучающихся во время обучения по тем направлениям, где это проще всего сделать, и терпит фиаско именно в стратегически важных для экономики и общества секторах. Это указывает на системный сбой в организации практик, стажировок и взаимодействия с предприятиями реального сектора.

Исследование выявило неожиданную, на первый взгляд, закономерность: обучающиеся колледжей, уже имеющие опыт работы по получаемой специальности, демонстрируют несколько более сдержанные оценки своих профессиональных перспектив по сравнению с теми, кто такого опыта не имеет (54,5 % «оптимистов» против 59,5 % «пессимистов»). (рис. 5).

Этот парадокс требует содержательного объяснения, выходящего за рамки простой логики «опыт повышает уверенность». Возможные интерпретации данного феномена:

- *Эффект «снятия розовых очков»* (столкновение с реальностью). Обучающиеся без опыта оценивают перспективы абстрактно, через призму учебной программы и ожиданий. Те же, кто уже работал, сталкиваются с реальными условиями труда: его рутинностью, бюрократическими

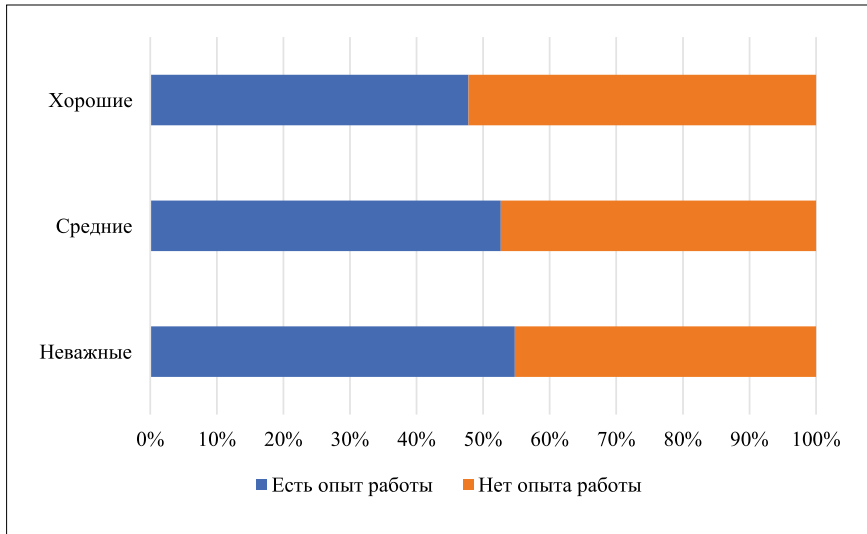


Рис. 5. Оценка карьерных перспектив, % опрошенных
 Fig. 5. Assessment of career prospects, % of respondents

ограничениями, уровнем оплаты, корпоративной культурой или разрывом между теорией и практикой. Это столкновение может привести к более трезвой, а иногда и пессимистичной переоценке будущего в профессии.

- *Осознание конкуренции и требований рынка.* Работа по специальности позволяет не только применить навыки, но и оценить уровень коллег, сложность задач и высокие требования работодателей. Это понимание реальной конкуренции и «высокой планки» может снизить изначально завышенные ожидания и заставить более критично оценить собственные шансы на быстрый карьерный рост.

- *Селекция мотивации.* Возможно, на работу по специальности во время учебы чаще устраиваются именно те обучающиеся, кто изначально более серьезно и критично относится к своей будущей профессии, стремится ее «протестировать» и склонен к рефлексии. Их оценки изначально менее подвержены эйфории. Напротив, часть молодежи без опыта может сохранять необоснованный оптимизм в силу отсутствия проверки реальностью.

- *Опыт неудачного трудоустройства.* Работа «по специальности» не всегда означает работу на хорошем месте. Опыт может быть негативным (плохой коллектив, недобросовестный работодатель, неинтересные задачи), что напрямую влияет на оценку перспектив всей отрасли.

Таким образом, выявленный парадокс не означает, что опыт работы вреден. Скорее, он указывает на то, что ранняя профессиональная интеграция выполняет важную функцию реалистической профориентации. Она переводит восприятие профессии из идеализированной плоскости в практическую, заставляя обучающихся строить более взвешенные и осознанные карьерные траектории, даже если субъективные оценки.

Заключение

Работа во время учебы также служит индикатором социального расщепления. Для молодежи из малообеспеченных семей это часто вынужденная стратегия выживания, необходимая для компенсации недостатка ресурсов. В таких случаях работа может негативно влиять на успеваемость, что в итоге ведет к воспроизводству низкостатусных позиций в обществе. С другой стороны, молодежь из более обеспеченных семей рассматривают работу как стратегию инвестиции в будущее. Для них практика по специальности и построение сетей контактов становятся важными инструментами карьерного роста. Это создает дополнительные преимущества для более обеспеченных обучающихся, что лишь усугубляет социальное неравенство. Исследование трудовых практик обучающихся СПО показывает, что социально-экономический бэкграунд, регион обучения и тип осваиваемой программы существенно влияют на выбор молодежи в отношении трудовой деятельности. Разные причины ведут к разному отношению к работе и учебе. Понимание этого спектра мотивов — ключ к эффективной политике колледжей, работодателей и государства в поддержке молодых специалистов. Понимание этих взаимосвязей позволит разработать более эффективные стратегии поддержки обучающихся, совмещающих работу и учебу, и повысить качество подготовки специалистов в системе СПО.

Система образования сталкивается с серьезными вызовами в условиях массовой занятости обучающихся ПОО. Необходимость адаптации учебного процесса под новые реалии требует от образовательных организаций гибкости и инновационного подхода. Важно находить баланс между теоретическим обучением и практическим опытом, чтобы обучающиеся могли не только успешно совмещать учебу и работу, но и реализовать свой потенциал в выбранной профессии. Только так можно обеспечить качественное образование, соответствующее требованиям современного рынка труда. Важно учитывать как положительные, так и отрицательные аспекты этого явления, чтобы обеспечить успешную интеграцию выпускников в рынок труда и помочь им максимально эффективно использовать свои образовательные возможности:

- для администраций ПОО: необходимость введения гибкого расписания, развития программ целевого обучения и взаимодействия с работодателями;
- для органов управления образованием: учет региональной и социальной специфики при разработке мер поддержки обучающихся;
- для социальной политики: адресная поддержка обучающихся из низкодоходных семей для снижения вынужденной, мешающей учебе занятости.

Адаптация системы образования к новым условиям становится очевидной, и только совместными усилиями можно достичь гармонии между учебным процессом и трудовой деятельностью. Игнорирование этой задачи ведет к кадровому голоду в критических отраслях, росту социального напряжения, бесполезной трате бюджетных средств и потере целого поколения квалифицированных специалистов. Поэтому работа по содействию трудоустройству должна быть системной, межведомственной и приоритетной на всех уровнях власти.

Список литературы

1. Алешковский И. А., Мотева А. И., Савина Н. Е., Гаспаришвили А. Т., Крухмалева О. В. Образовательные траектории выпускников школ российского промышленного региона // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 10. С. 41–60. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-41-60>
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. Бедарева Л. Ю., Ломтева Е. В. Образовательные траектории выпускников 9-х классов: региональные особенности // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 103–118. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.007>
4. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Готовность отечественной системы СПО к достижению технологического суверенитета: результаты исследования // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. № 2. С. 6–31. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.001>
5. Вайсбург А. В. Оптимизация проведения социологических исследований в регионах (на примере Тверской области). НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право, 2022. Т. 47. № 2. С. 190–198. <https://doi.org/10.52575/2712-746X-2022-47-2-190-198>
6. Дудырев Ф. Ф., Анисимова К. В., Артемьев И. А. и др. Среднее профессиональное образование в России: ресурс для развития экономики и формирования человеческого капитала: аналитический доклад. Москва: НИУ ВШЭ, 2022. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2678-1>
7. Зирне Л. О. Проблема трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций // Молодой ученый. 2015. № 20(100). С. 449–452.
8. Калугина Т. Г. Развитие системы профессионального образования как фактор успешного регионального социально-экономического развития (на примере Иркутской области) // Власть. 2025. Т. 33. № 4. С. 131–134.
9. Карминская Т. Д., Исламутдинов В. Ф. Влияние высшего и среднего профессионального образования на развитие экономики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры // Экономика региона. 2021. Т. 17, Вып. 2. С. 445–459. <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2021-2-7>
10. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Современный выпускник школы в новых условиях выбора // Россия реформирующаяся. 2016. № 14. С. 309–335.
11. Кошкин А. П., Каргаполова Е. В., Давыдова Ю. А. Профессионально-образовательная траектория современного старшеклассника (по результатам фокус-групповых интервью в Москве и Подмосковье) // Социальное пространство. 2023. Т. 9. Вып. 4. <https://doi.org/10.15838/sa.2023.4.40.9>
12. Лызь Н. А., Истратова О. Н., Голубева Е. В. Работающие студенты: образовательная успешность и субъективное благополучие // Высшее образование в России. 2023. № 2. С. 61–76. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96>
13. Муравкина Ю. В., Павлючок М. А. Проблемы трудоустройства выпускников учреждений среднего профессионального образования // Журнал педагогических исследований. 2020. Т. 5. № 4. С. 75–77.

14. Немова О. А. Трудовые ценности и трудовые установки учащихся средне профессиональных учебных заведений г. Нижнего Новгорода // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология. 2020. Т. 6(72). С. 3–12.
15. Родичев Н. Ф. Воспитание и профессиональная ориентация в условиях натиска неопределенности и постиндустриализма: актуальность гармонизации // ВНЕшкольник. 2020. № 4(196). С. 38–42.
16. Сергеев И. С. Образовательная профориентация — методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 1. С. 24–44. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.002>
17. Спахов С. В., Федотова О. А. Молодежная занятость: проблемы и перспективы // Экономика и предпринимательство. 2025. № 2(175). С. 98–100. <https://doi.org/10.34925/EIP.2025.175.2.015>
18. Чистякова С. Н., Поляков В. А., Волошин С. А., Губин А. В. Профессиональное самоопределение молодежи. Концепция (сообщение) // Педагогика. 1993. № 5. С. 33–37.
19. Douglas D., Attewell P. The relationship between work during college and post college earnings // *Frontiers in Sociology*. 2019. Vol. 4. Art. 78. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2019.00078>
20. Dudyrev F., Romanova O., Travkin P. Student employment and school-to-work transition: the Russian case // *Education and Training*. 2020. Vol. 62. No. 4. P. 441–457. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2019-0158>
21. Yuan Y., Cao J., Zhang F. Research on the problems existing in the employment of college students in the new era and the employment guidance strategy of counselors // *Open journal of social sciences*, 2020. No. 8. P. 245–250. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89019>

References

- Aleshkovsky, I. A., Moteva, A. I., Savina, N. E., Gasparishvili, A. T., & Krukhmaleva, O. V. (2020). Educational trajectories of school graduates of the Russian industrial region. *The Education and Science Journal*, 22(10), 41–60. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-41-60>
- 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 Psichologii*, 4, 3–26. (In Russ.)
- Bedareva, L. Yu., & Lomteva, E. V. (2022). Educational trajectories of 9th grade graduates: Regional features. *Vocational Education and Labour Market*, 10(2), 103–118. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.007>
- Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., & Sergeev, I. S. (2023). Readiness of the domestic system of secondary vocational education to achieve technological sovereignty: research results. *Vocational Education and Labour Market*, 11(2), 6–31. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.001>
- Chistiakova, S. N., Poliakov, V. A., Voloshin, S. A., & Gubin, A. B. (1993). Professional'noe samoopredelenie molodezhi [Professional self-determination of youth]. *Pedagogics*, 5, 33–37. (In Russ.)
- Douglas, D., & Attewell, P. The relationship between work during college and post college earnings. *Frontiers in Sociology*, 4, 78. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2019.00078>

- Dudyrev, F. F., Anisimova, K. V., Artemyev, I. A., et al. (2022). *Secondary vocational education in Russia: A resource for the development of the economy and the formation of human capital: Analytical report*. HSE. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2678-1>
- Dudyrev, F., Romanova, O., & Travkin, P. (2019). Student employment and school-to-work transition: The Russian case. *Education and Training*, 4, 441–457. <https://doi.org/10.1108/et-07-2019-0158>
- Kalugina, T. G. (2025). The development of the vocational education system as a factor of successful regional socio-economic development (The Irkutsk region case). *Vlast'*, 33(4), 131–134. (In Russ.)
- Karminskaya, T. D., & Islamutdinov, V. F. (2021). Influence of higher and vocational education on the economic development of the KhMAO-Yugra Region. *Economy of Region*, 17(2), 445–459. (In Russ.) <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2021-2-7>
- Konstantinovsky, D. L., & Popova, E. S. (2016). A modern school graduate in the new conditions of choice. *Reforming Russia*, 14, 309–335. (In Russ.)
- Koshkin, A. P., Kargapolova, E. V., & Davydova, Yu. A. (2023). Vocational and educational path of a modern high school student (Results of focus group interviews in Moscow and Moscow Suburbs) *Social Area*, 9(4). (In Russ.) <https://doi.org/10.15838/sa.2023.4.40.9>
- Lyz', N. A., & Istratova, O. N. (2023). Working students: Educational success and subjective well-being. *Higher Education in Russia*, 32(2), 80–96. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96>
- Muravkina, Yu.V., & Pavlyuchok, M. A. (2020). Problems of employment of graduates of secondary vocational education institutions. *Journal of Pedagogical Studies*, 5(4), 75–77. (IN Russ.)
- Nemova, O. A. (2020). Labor values and labor attitudes of students of secondary vocational educational schools in Nizhny Novgorod. *Scientific Notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 6(72), 3–12. (In Russ.)
- Rodichev, N. F. (2020). Vospitanie i professionalnaya orientaciya v usloviyah natsika neopredelennosti i postindustrializma: aktualnost garmonizacii [Education and career guidance in the face of the onslaught of uncertainty and post-industrialism: The relevance of harmonization]. *VNeshkolnik*. 4(196), 38–42. (In Russ.)
- Sergeev, I. S. (2023). Educational career guidance—Methodological basis of professional orientation work with children and youth. *Vocational Education and Labour Market*, 11(1), 24–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.002>
- Spakhov, S. V., & Fedotova, O. Yu. (2025). Youth employment: problems and prospects. *Economics and Entrepreneurship*, 2(175), 98–100. (In Russ.) <https://doi.org/10.34925/EIP.2025.175.2.015>
- Vaisburg, A. V. (2022). Optimization of sociological research in the regions (On the example of the Tver Region). *NOMOTHETIKA: Philosophy. Sociology. Law*, 47(2), 190–198. (In Russ.) <https://doi.org/10.52575/2712-746X-2022-47-2-190-198>
- Yuan, Y., Cao, J., & Zhang, F. (2020). Research on the problems existing in the employment of college students in the new era and the employment guidance strategy of counselors. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 245–250. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89019>
- Zirne, L. O. (2015). The employability problem of graduates from vocational educational organization. *Young Scientist*, 20(100), 449–452. (In Russ.)

Информация об авторе

Ломтева Елена Владимировна, канд. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4696-1400>, lomteva-ev@ranepa.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Elena V. Lomteva, Cand. Sci. (Pedagogy), Docent, Senior Researcher of the Center for Continuing Education Economics of the Institute of Applied Economic Research of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4696-1400>, lomtevaev@ranepa.ru

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

Author has read and approved the final manuscript.



Ценность труда в профессиональном становлении студентов СПО: диагностика проблемной области

Н. В. Попова

Уральский федеральный университет имени первого Президента России

Б. Н. Ельцина,

Екатеринбург, Российская Федерация

nv_popova@mail.ru

Аннотация

Введение. Профессиональное становление студентов системы СПО предполагает не только овладение соответствующими компетенциями, но и развитие ценностного отношения к труду. Однако эмпирических данных о фактическом месте этой ценности в иерархии ориентаций молодежи недостаточно, что делает разработку стратегий воспитания умозрительной.

Цель. На основе эмпирических данных выявить место ценности труда в структуре ценностных ориентаций студентов СПО и определить проблемные зоны их профессионального становления.

Методы. Описательное кросс-секционное исследование основано на данных онлайн-опроса студентов колледжей Свердловской области (N=3108). Используются вопросы о ценностях, жизненных целях и барьерах самореализации. Применен частотный анализ и Z-тест для сравнения долей в группах, выбранных по полу, возрасту и типу поселения.

Результаты. Ценность созидательного труда занимает периферийное положение в иерархии. Выявлено противоречие: при явно выраженной ориентации на «любимое дело» наблюдается слабо выраженное стремление к «профессиональному вкладу», что указывает на инструментальное отношение к профессии. Главными барьерами профессиональной самореализации выступают незнание способа приложения своих сил и ощущение невостребованности.

Научная новизна. На репрезентативной выборке студентов СПО Свердловской области (n = 3108) впервые эмпирически зафиксировано периферийное положение ценности труда в системе ценностных ориентаций молодежи и подтверждена дифференциация профессиональных установок по полу, возрасту и типу поселения.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в качестве эмпирической основы для разработки и научного обоснования педагогической стратегии профессионального воспитания в системе СПО, опирающейся на социально-партнерский подход.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, ценностные ориентации, ценность труда, профессиональное становление, профессиональное воспитание, социальное партнерство, Свердловская область

Для цитирования: Попова Н.В. Ценность труда в профессиональном становлении студентов СПО: диагностика проблемной области // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 112–124. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.011>

Поступила в редакцию 3 марта 2026 г.; поступила после рецензирования 10 апреля 2026 г.; принята к публикации 13 апреля 2026 г.

Попова Н. В., 2026

Original article

The value of labour in the professional development of VET students: Diagnosis of a problem area

Natalia V. Popova

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russian Federation
nv_popova@mail.ru

Abstract

Introduction. Professional development of students in the vocational education and training (VET) system involves not only the acquisition of relevant competencies but also the formation of a value-based attitude toward work. However, empirical evidence on the actual place of labour value in the hierarchy of young people's value orientations remains limited, making the development of educational strategies largely speculative.

Aim. The study aims to identify the place of labour value within the structure of VET students' value orientations and to determine the problematic areas of their professional development based on empirical data.

Methods. The study employed a descriptive cross-sectional design based on data from an online survey of college students in the Sverdlovsk Region (N = 3,108). The questionnaire included items on values, life goals, and barriers to self-realization. Frequency analysis and Z-tests for comparing proportions across groups differentiated by gender, age, and type of settlement were applied.

Results. The value of productive work occupies a peripheral position in the hierarchy of students' value orientations. A contradiction was identified: despite a pronounced orientation toward pursuing a "favorite occupation," students demonstrated a weak aspiration to make a "professional contribution," indicating an instrumental attitude toward their profession. The main barriers to professional self-realization were uncertainty about how to apply one's abilities and a perceived lack of demand for one's potential.

Scientific novelty. Using a representative sample of VET students from the Sverdlovsk Region (n = 3,108), the study provides the first empirical evidence of the peripheral position of labour value within the system of youth value orientations and confirms differences in professional attitudes according to gender, age, and type of settlement.

Practical significance. The findings may serve as an empirical basis for the development and scholarly substantiation of a pedagogical strategy for professional upbringing in the VET system grounded in a social partnership approach.

Keywords: secondary vocational education, vocational education and training (VET), value orientations, labour value, professional development, social partnership, Sverdlovsk Region

For citation: Popova, N. V. (2026). The value of labour in the professional development of VET students: Diagnosis of a problem area. *Vocational Education and Labour Market*, 14(2), 112–124. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.011>

Received March 3, 2026; revised April 10, 2026; accepted April 13, 2026.

Введение

Профессиональное становление будущего специалиста в системе среднего профессионального образования (СПО) не ограничивается формированием компетенций, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами. Важнейшим компонентом этого процесса выступает развитие ценностно-смысловой сферы личности, включающей отношение к труду, профессии, профессиональному сообществу.

В педагогической науке проблема профессионального становления исследована в различных аспектах. Н. В. Белослудцева и О. В. Петунин (2015), анализируя понятие готовности к профессиональной деятельности, выделяют в ее структуре мотивационно-ценностную, когнитивную, деятельностно-практическую и оценочно-рефлексивную составляющие, при этом качества, определяющие моральную готовность, относятся к социально обусловленной стороне личности. В. И. Блинов, И. С. Сергеев и Е. Ю. Есенина (2024) подчеркивают необходимость концептуального прогнозирования развития системы подготовки квалифицированных рабочих кадров с учетом ценностных ориентаций молодежи. Ю. П. Зинченко в соавторстве с Е. М. Дорожкиным и Э. Ф. Зеером (2020) представил логико-смысловую модель современного специалиста, отмечая, что психолого-педагогическое прогнозирование будущего профессионального образования должно учитывать векторы развития личности в единстве профессиональных и личностных смыслов.

Особое значение в контексте профессионального становления приобретает ценность труда как базовый элемент профессиональной культуры (Гайнеев, 2024). Эффективное формирование исследуемой ценности требует взаимодействия образовательных организаций с работодателями, что согласуется с идеями социального партнерства, которое в потенциале является мощным драйвером экономического роста (Барабанов, 2019). Потенциал социального партнерства в работе с молодежью подробно рассмотрен в коллективной монографии уральских авторов (Пономарев и др., 2023), а ранее в статье Л. В. Дзигоевой (2020), посвященной сфере среднего специального образования, в которой автор подчеркивает, что социальное партнерство выступает действенным механизмом не только профессиональной подготовки, но и воспитания студентов.

Вместе с тем, как показывает исследование В. И. Блинова, А. И. Сатдыкова и И. В. Селиверстовой (2021), актуальное состояние взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий характеризуется недостаточной вовлеченностью работодателей в воспитательную деятельность. Реализация федерального проекта «Профессионалитет» усиливает значимость профессионального воспитания, однако научно обоснованные педагогические решения в этой сфере невозможны без диагностики реального состояния ценностно-мотивационной сферы студентов (Ахтариева и др., 2024).

До настоящего времени остается неисследованным вопрос о том, какое место занимает «ценность труда» в структуре ценностных ориентаций современных студентов СПО, как различаются профессиональные установки юношей и девушек, студентов разных возрастов и типов

поселения. Без такой диагностики разработка педагогических стратегий профессионального воспитания остается умозрительной.

Цель исследования заключается в определении на основе эмпирических данных места ценности труда в структуре ценностных ориентаций студентов СПО и выявлении проблемных зон их профессионального становления, требующих педагогического внимания.

Для достижения указанной цели ставились следующие *задачи*:

- определить место ценности созидательного труда в иерархии ценностных ориентаций студентов СПО;
- выявить различия в профессиональных установках студентов в зависимости от пола, возраста и типа поселения;
- на основе выявленных проблемных зон обосновать необходимость разработки педагогической стратегии профессионального воспитания с учетом социально-партнерского подхода.

Методы

Исследование носило описательный кросс-секционный характер с использованием методов анкетного опроса и последующего статистического анализа данных.

Эмпирическую базу составили результаты социологического опроса «Положение молодежи Свердловской области 2025», проведенного Уральским федеральным университетом совместно с ГАУ «Региональный молодежный центр» и Департаментом молодежной политики Свердловской области. Сбор данных осуществлялся методом онлайн-анкетирования в первом квартале 2025 г.

Исходная выборка включала респондентов в возрасте от 14 до 35 лет. Для данного исследования из нее были отобраны только студенты колледжей и техникумов в возрасте 18–35 лет ($n = 3108$). Социально-демографические характеристики респондентов представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Социально-демографическая характеристика выборки студентов СПО
($n=3108$)

Socio-demographic characteristics of the sample of secondary vocational education students ($n=3108$)

Показатель	Категория	Чел.	%
Пол	Юноши	1417	45,6
	Девушки	1691	54,4
Возраст	18–24 года	2182	70,2
	25–35 лет	926	29,8
Тип поселения	Мегаполис (Екатеринбург)	1107	35,6
	Крупные и средние города	969	31,2
	Малые города	618	19,9
Семейное положение	Села, поселки	414	13,3
	Не состоят в браке, без детей	2592	83,4
	Состоят в браке / имеют детей	516	16,6

Обработка данных осуществлялась методами частотного анализа с расчетом процентных долей от числа ответивших в каждой группе. Для выявления статистически значимых различий между группами (юноши/девушки, возрастные группы, типы поселения) использовался Z-тест для сравнения долей. Различия считались значимыми при $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение

Для выявления реального места ценности созидательного труда в структуре ценностных ориентаций студентов СПО Свердловской области (задача первая) обратимся к данным, полученным при ответе на вопрос о значимости традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Респондентам предлагалось выбрать не более 10 вариантов из 17 (жизнь, права и свободы человека, крепкая семья, справедливость, взаимопомощь и взаимоуважение, достоинство, милосердие, патриотизм, единство народов России, историческая память и преемственность поколений, гражданственность, высокие нравственные идеалы, гуманизм, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, коллективизм, созидательный труд, приоритет духовного над материальным), что позволило реконструировать иерархию ценностных предпочтений современной студенческой молодежи, обучающейся в системе СПО. Результаты анкетирования представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Иерархия ценностных ориентаций студентов СПО, в % от числа ответивших (n=3108)
Hierarchy of value orientations of secondary vocational education students, in % of the number of respondents (n=3108)

№ п/п	Ценность	Чел.	%
1	Жизнь	2606	83,9
2	Права и свободы человека	2076	66,8
3	Крепкая семья	1977	63,6
4	Справедливость	1818	58,5
5	Взаимопомощь и взаимоуважение	1623	52,2
6	Достоинство	1448	46,6
7	Милосердие	1156	37,2
8	Патриотизм	1041	33,5
9	Единство народов России	755	24,3
10	Историческая память и преемственность поколений	674	21,7
11	Гражданственность	665	21,4
12	Высокие нравственные идеалы	612	19,7
13	Гуманизм	606	19,5
14	Служение Отечеству и ответственность за его судьбу	559	18,0
15	Коллективизм	513	16,5
16	Созидательный труд	444	14,3
17	Приоритет духовного над материальным	326	10,5

Прежде всего, обращает на себя внимание то, что ценность «Созидательный труд» выбрали лишь 14,3 % опрошенных студентов, поставив ее на предпоследнее место в иерархии ценностей. Для сравнения: такие ценности, как «Жизнь», «Права и свободы человека», «Крепкая семья» и «Справедливость» набрали от 58 % до 84 %. Столь существенный разрыв позволяет говорить о том, что труд в сознании студентов СПО не воспринимается как самостоятельная, безусловная ценность, сопоставимая по значимости с базовыми экзистенциальными и социальными ценностями.

Следует отметить, что ценность «Взаимопомощь и взаимоуважение» в качестве приоритетной выбрали больше половины опрошенных – 52,2 % (5-е место). Это свидетельствует о сохранении у студентов ориентации на коллективистские формы взаимодействия, что создает благоприятную почву для развития наставничества, совместной профессиональной деятельности, корпоративной культуры. Однако, как показывает упомянутое выше исследование В.И. Блинова, А.И. Сатдыкова и И.В. Селиверстовой (2021), потенциал этой ориентации в контексте трудовых отношений в настоящее время используется недостаточно из-за слабой вовлеченности работодателей в воспитательную деятельность.

В гендерном аспекте ценность созидательного труда несколько выше у юношей (18,2 %), чем у девушек (11,0 %). Разрыв в 7,2 процентных пункта позволяет предположить, что традиционные гендерные роли продолжают влиять на профессиональные установки: юноши в большей степени ориентированы на труд как сферу самореализации, тогда как для девушек труд чаще выступает средством обеспечения семейного благополучия. Это подтверждается и другими данными: девушки значимо чаще выбирают ценность «Крепкая семья» (68,1 % против 58,2 % у юношей) и «Взаимопомощь» (56,2 % против 47,5 %).

Статистический анализ не выявил значимых возрастных различий в выборе ценности труда: 15,1 % в группе 25–35 лет против 13,8 % в группе 18–24 лет. Следовательно, нет оснований утверждать о возрастной динамике в восприятии труда как ценности.

Анализ ответов студентов в разрезе типов поселения не выявил существенных различий: в мегаполисе ценность труда отметили 13,5 %, в малых городах – 14,8 %, в селах – 14,1 %. Выявленная тенденция отражает тот факт, что низкий ранг ценности труда – общая тенденция для студенческой молодежи, не зависящая от места проживания.

Если анализ ценностей позволяет выявить декларативный уровень установок студентов, то обращение к жизненным целям позволяет раскрыть их практико-ориентированное измерение (табл. 3).

Наиболее значимыми целями для студентов являются: «Создать счастливую семью» (46,1 %), «Получить хорошее образование» (44,3 %), «Получить престижную работу» (40,3 %) и «Заниматься любимым делом» (40,2 %)

Примечательно, что профессионально ориентированные цели («получить престижную работу» — 40,3 % и «заниматься любимым делом» — 40,2 %) входят в число лидирующих, однако уступают по значимости семейным и образовательным ориентирам. Это свидетельствует о том, что профессиональная сфера занимает важное, но не доминирующее место в системе жизненных приоритетов студентов СПО.

Таблица 3 / Table 3

Жизненные цели студентов СПО, в % от числа ответивших (n=3108)
Life goals of secondary vocational education students, in % of respondents
(n=3108)

№ п/п	Показатель	%
1	Создать счастливую семью	46,1
2	Получить хорошее образование	44,3
3	Получить престижную работу	40,3
4	Заниматься любимым делом	40,2
5	Создать свой бизнес	26,6
6	Достичь материального успеха, стать богатым человеком	26,2
7	Внести значимый вклад в развитие своей профессиональной сферы, быть уважаемым в своей профессии	19,5

Вместе с тем более детальный анализ обнаруживает существенное противоречие. Вариант «Внести значимый вклад в развитие своей профессиональной сферы, быть уважаемым в своей профессии» выбрали только 19,5 % опрошенных. Это существенно ниже, чем «престижная работа» и «любимое дело». Иными словами, студенты хотят иметь хорошую, интересную работу, но не связывают свое желание с ответственностью за развитие профессиональной сферы, с профессиональным вкладом, с признанием в профессиональном сообществе.

Выявленное расхождение между высокой значимостью «любимого дела» и «престижной работы», с одной стороны, и низкой ориентацией на профессиональный вклад – с другой, свидетельствует о доминировании инструментальной модели отношения к труду. В рамках данной модели профессия рассматривается преимущественно как средство достижения внешних целей (доход, комфорт, самореализация), но не как сфера общественно значимой деятельности и профессиональной ответственности. Это согласуется как с результатами современных исследований молодежных установок, фиксирующих сдвиг от ценностного к прагматическому восприятию труда (Балабанова и др., 2021; Попова и др., 2023), так и с данными настоящего опроса: цель «Достичь материального успеха, стать богатым человеком» (26,2 %) оказалась выше, чем цель внести профессиональный вклад. Особенно выражено это у юношей: материальный успех важен для 29,5 % юношей против 23,4 % девушек, тогда как профессиональный вклад — для 21,8 % юношей и 17,6 % девушек.

Обращает на себя внимание относительно высокий ранг цели «Создать свой бизнес» (26,6 %). Это свидетельствует о предпринимательских настроениях среди студентов СПО, причем у юношей они выражены значительно сильнее: 31,2 % против 22,8 % у девушек. Данный факт важно учитывать при проектировании воспитательной работы: для части студентов ориентация на предпринимательство может стать альтернативой традиционной занятости, и это требует соответствующих форм педагогической поддержки.

Анализ позиций студентов в зависимости от возраста показывает, что цель внести профессиональный вклад несколько выше в более старшей

возрастной группе (20,8 % против 18,9 % в младшей). Это объяснимо: с возрастом и опытом приходит понимание значимости профессионального признания. Однако разрыв невелик, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности профессиональной идентичности даже у студентов старшего возраста.

Выявленные проблемные зоны не могут быть преодолены только образовательными организациями СПО в ходе учебного процесса. Они требуют целенаправленной воспитательной работы, формирующей у студентов ценностное отношение к труду, профессии, профессиональному сообществу. При этом эффективность такой деятельности во многом зависит от включенности в нее социальных партнеров – работодателей, которые могут стать носителями и трансляторами профессиональных ценностей, демонстрировать образцы ответственного отношения к труду, показывать связь между любимым делом и профессиональным вкладом. Именно работодатели способны через наставничество, стажировки и совместные проекты превращать абстрактную ценность труда в лично значимую (Блинов и др., 2021).

Для решения второй задачи исследования — установления различий в профессиональных установках студентов в зависимости от пола, возраста и типа поселения — обратимся к сравнительному анализу данных, представленных в табл. 4.

Таблица 4/ Table 4

Гендерные различия в профессиональных установках студентов СПО
(в % от числа ответивших в группе)
Gender differences in professional attitudes of secondary vocational education students (as a % of the number of respondents in the group)

Показатель	Юноши (n=1417)	Девушки (n=1691)	Разрыв
Ценность созидательного труда	18,2	11,0	+7,2
Ценность взаимопомощи	47,5	56,2	-8,7*
Ориентация на профессиональный вклад	21,8	17,6	+4,2
Ориентация на материальный успех	29,5	23,4	+6,1
Ориентация на создание семьи	42,8	48,9	-6,1*
Авторитет профессионала	22,5	18,1	+4,4
Готовность к переезду в другую страну	11,8	6,8	+5,0
Запрос на дополнительное образование	35,1	41,8	-6,7*
Запрос на поддержку предпринимательства	33,5	26,7	+6,8

* Отрицательные значения разрыва означают преобладание показателя у девушек.

Как видно из таблицы, наиболее выраженные различия фиксируются по гендерному признаку. Юноши значимо чаще демонстрируют ориентацию на ценность труда как такового (18,2 % против 11,0 % у девушек), на профессиональный вклад (21,8 % против 17,6 %), на материальный успех (29,5 % против 23,4 %). Они также более склонны рассматривать

предпринимательство как сферу самореализации (запрос на поддержку бизнеса – 33,5 % против 26,7 %) и более мобильны (готовность к переезду в другую страну – 11,8 % против 6,8 %). Девушки, напротив, значимо чаще ориентированы на семью (48,9 % против 42,8 %), на взаимопомощь (56,2 % против 47,5 %), на дополнительное образование как ресурс развития (41,8 % против 35,1 %). Они более стабильны в территориальном отношении (40,8 % не планируют переезжать против 35,1 % у юношей).

Такая гендерная дифференциация не может игнорироваться при проектировании воспитательной работы. Учет гендерных различий в мотивации и ценностных ориентациях позволяет повысить эффективность воспитательных воздействий, что подтверждается исследованиями в области гендерной педагогики. Игнорирование этих различий при ориентации на «среднего студента» снижает результативность воспитательной деятельности для значительной части обучающихся.

Возрастные различия, хотя и менее выражены, также показательны. В группе 25–35 лет выше ориентация на семью (51,3 % против 44,2 % в группе 18–24 лет), на профессиональный вклад (20,8 % против 18,9 %), на стабильность (44,5 % не планируют переезжать против 35,9 %). При этом барьер «незнание, где приложить силы» в старшей группе значимо ниже (45,2 % против 55,1 %), что, естественно, связано с накоплением жизненного и профессионального опыта. Младшая группа (18–24 года) демонстрирует большую неопределенность (выше барьер незнания), но одновременно и большую ориентацию на дополнительное образование (41,2 % против 32,5 %). Это важный ресурс: студенты младших возрастов готовы учиться, развиваться, но нуждаются в педагогической помощи в профессиональном самоопределении.

Различия по типу поселения проявляются прежде всего в миграционных установках и запросах к работодателям. Жители сел и малых городов значимо чаще ориентированы на стабильность (45,3 % не планируют переезжать против 34,2 % в мегаполисе), но при этом они более остро нуждаются в создании рабочих мест (62,5 % против 55,5 %) и в предоставлении жилья от работодателя (22,1 % против 15,8 %). Жители мегаполиса более мобильны (10,5 % готовы к эмиграции против 7,1 % в селах) и более ориентированы на престижную работу (42,1 % против 38,5 %).

Эти данные показывают, что педагогическая стратегия профессионального воспитания не может быть единой для всех территорий. В малых городах и селах ключевыми партнерами должны выступать градообразующие предприятия, способные предложить не только работу, но и жилье, и социальную инфраструктуру. В мегаполисе важнее работа с многообразием профессиональных траекторий, включая предпринимательство и самозанятость.

Таким образом, результаты сравнительного анализа данных, полученных в ходе исследования, позволяют зафиксировать *четыре устойчивые проблемные зоны в профессиональном становлении студентов СПО*, которые не могут быть преодолены только средствами учебного процесса и требуют дифференцированного подхода в воспитательной деятельности.

Первая проблемная зона – низкий ранг ценности созидательного труда в структуре ценностных ориентаций. Только 14,3 % студентов

рассматривают труд как самостоятельную ценность. Это означает, что для большинства обучающихся труд не является значимой жизненной ценностью, что противоречит самой идее профессионального образования, готовящего к трудовой деятельности. Формирование этой ценности требует не информирования, а целенаправленного воспитательного воздействия, включения студентов в ситуации, где труд переживается как значимый, ценный, созидательный.

Вторая проблемная зона – разрыв между ориентацией на любимое дело и отсутствием стремления к профессиональному вкладу. Студенты хотят интересной работы, но не связывают ее с ответственностью за развитие профессиональной сферы. Преодоление этого разрыва невозможно без встречи с живыми носителями профессиональных ценностей – мастерами, наставниками, профессионалами высокого уровня, которые могут передать не только знания и умения, но и отношение к профессии.

Третья проблемная зона – невостребованность и незнание способа применения своих сил как главные барьеры профессиональной самореализации. Более половины студентов (52,4 %) не знают, где и как приложить свои силы, 36,7 % ощущают невостребованность на рынке труда. Эти барьеры носят информационно-коммуникативный характер и не могут быть сняты без участия работодателей, без создания прозрачных механизмов связи между образованием и производством.

Четвертая проблемная зона – выраженная дифференциация профессиональных установок в зависимости от пола, возраста, места проживания. Единые, недифференцированные подходы к воспитанию неизбежно будут малоэффективны для значительной части студентов. Необходимо учесть специфику различных групп при проектировании воспитательной деятельности.

Заключение

Проведенное диагностическое исследование позволило достичь поставленной цели и решить три задачи.

1. *Место ценности труда в иерархии ориентаций.* Установлено, что ценность созидательного труда занимает периферийное положение в иерархии ценностных ориентаций обучающихся, уступая не только экзистенциальным и семейным ценностям, но и таким категориям, как «историческая память» и «единство народов». Это свидетельствует о недостаточной сформированности базового элемента профессиональной культуры будущих специалистов.

Зафиксировано противоречие между высокой значимостью для студентов любимого дела и престижной работы, с одной стороны, и низкой ориентацией на профессиональный вклад и признание в профессиональном сообществе – с другой. Данное противоречие отражает преобладание инструментального отношения к профессии над ценностным и требует целенаправленного педагогического внимания.

2. *Различия в профессиональных установках.* Выявлены значимые гендерные различия: юноши чаще ориентированы на труд, материальный успех, предпринимательство и мобильность; девушки – на семью, взаимопомощь и дополнительное образование. Обнаружены также различия

по возрасту (большая неопределенность и потребность в образовании у младшей группы) и типу поселения (запрос на рабочие места и жилье в малых городах, ориентация на престиж и мобильность в мегаполисе).

3. *Проблемные зоны и перспективы.* Главными барьерами профессиональной самореализации выступают незнание способов приложения своих сил и ощущение невостребованности на рынке труда, что указывает на недостаточность информационно-коммуникативных связей между образовательными организациями и потенциальными работодателями. Полученные результаты создают эмпирическую основу для осмысления направлений совершенствования воспитательной деятельности в системе СПО.

Ограничения исследования: выборка ограничена одним регионом (Свердловская область), что не позволяет распространять полученные выводы на всю Россию; использованный метод самоотчета может вызывать эффект социальной желательности. Исследование описательное, поэтому причинно-следственные выводы не делались.

Перспективы исследования связаны с разработкой и научным обоснованием педагогической стратегии профессионального воспитания студентов СПО, опирающейся на социально-партнерский подход и учитывающей выявленные проблемные зоны. В частности, требуется изучение механизмов вовлечения работодателей в процесс формирования ценностного отношения к труду, а также апробация дифференцированных воспитательных программ для юношей и девушек, для студентов из разных типов поселений.

Список литературы

1. Ахтариева А. С., Зеер Э. Ф., Третьякова В. С. Условия успешной профессионализации студентов в рамках федерального проекта «Профессионалитет» // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2024. № 2(18). С. 67–85. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-2-67-85>
2. Балабанова Е. С., Эфендиев А. Г., Гоголева А. С. Российская работающая молодежь: стратегии достижения благополучия // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2021. Т. 14. № 1. С. 33–52. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2021.103>
3. Барабанов А. А. Потенциал социального партнерства в современной России // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2019. Т. 12. № 3. С. 234–248. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2019.302>
4. Белослудцева Н. В., Петунин О. В. Готовность студентов учреждений СПО к профессиональной деятельности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2(18). С. 91–94.
5. Блинов В. И., Сатдыков А. И., Селиверстова И. В. Актуальное состояние взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 7. С. 41–70. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-41-70>
6. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Концепция прогнозирования развития системы подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена // Профессиональное образование

и рынок труда. 2024. Т. 12. № 2(57). С. 6–30. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.57.2.001>

7. Гайнеев Э. Р. Деятельностный подход в профориентационной работе как ключевой фактор реализации федерального проекта «Профессионалитет» // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 1(56). С. 95–104. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.007>

8. Дзигоева Л. В. Социальное партнерство в сфере среднего специального образования // Вопросы педагогики. 2020. № 6-1. С. 94–98.

9. Зинченко Ю. П., Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 11–35. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-11-35>

10. Пономарев А. В., Попова Н. В., Бедулева М. А., Зверева Е. В., Крутько И. С., Назаров В. Л., Николаев Г. Г., Осипчукова Е. В., Сенук З. В. Профессиональное образование и социальное партнерство в работе с молодежью. Москва: Юрайт, 2023. 253 с.

11. Попова, Н. В., Пономарев А. В., Осипчукова Е. В. Экономическое поведение молодежи: региональный аспект // ЦИТИСЭ. 2023. № 1. С. 175–190. <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.1.15>

References

- Akhtarieva, A. S., Zeer, E. F., & Tretyakova, V. S. (2024). Conditions for successful professionalization of students within the framework of the federal project “Professionalitet”. *Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory (INSIGHT)*, 2(18), 67–85. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2024-2-67-85>
- Balabanova, E. S., Efendiev, A. G. & Gogoleva, A. S. (2021). Russian working youth: Strategies for achieving wellbeing. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, 14(1), 33–52. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu12.2021.103>
- Barabanov, A. A. (2019). The potential of social partnership in modern Russia. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, 12(3), 234–248. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu12.2019.302>
- Belosludtseva, N. V., & Petunin, O. V. (2015). The student’s readiness of vocational school for the professional activity. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2(18), 91–94. (In Russ.)
- Blinov, V. I., Satdykov, A. I., & Seliverstova, I. V. (2021). Current status of interaction between VET institutions and enterprises. *The Education and Science Journal*, 23(7), 41–70. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-41-70>
- Blinov, V. I., Sergeev, I. S., & Esenina, E. Yu. (2024). Concept for forecasting the development of qualified worker’s and technician’s system training. *Vocational Education and Labour Market*, 12(2), 6–30. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.57.2.001>
- Dzigoeva, L. V. (2020). Social partnership in the field of secondary vocational education. *Voprosy pedagogiki*, 6-1, 94–98. (In Russ.)
- Gaineev, E. R. (2024). Activity-based career guidance as a key factor in the implementation of the Professionalitet federal project. *Vocational Education and Labour Market*, 12(1), 95–104. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.007>

- Popova, N. V., Ponomarev, A. V., & Osipchukova, E. V. (2023). Youth economic behavior: A regional aspect. *CITISE*, 1, 175–190. (In Russ.) <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.1.15>
- Zinchenko, Yu. P., Dorozhkin, E. M., & Zeer, E. F. (2020). Psychological and pedagogical bases for determining the future of vocational education: Vectors of development. *The Education and Science Journal*, 22(3), 11–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-11-35>

Информация об авторе

Попова Наталья Викторовна, канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры организации работы с молодежью Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8711-6510>, nv_popova@mail.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Natalia V. Popova, Cand. Sci. (Philosophy), Docent, Associate Professor of the Department of Youth Work of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8711-6510>, nv_popova@mail.ru

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

Author has read and approved the final manuscript.

<https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.003>

Научная статья



Педагогическая поддержка в процессе формирования готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности

Л. С. Зникина [✉], В. А. РайсКузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева,
Кемерово, Российская Федерация[✉] znikina@mail.ru

Аннотация

Введение. В условиях усиления требований к качеству инженерного образования и подготовки кадров для реального сектора экономики особую актуальность приобретает проблема формирования готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности. Несмотря на достаточно широкую разработанность практико-ориентированных подходов к подготовке высококвалифицированных специалистов, остается расхождение между ориентированностью педагогической науки на подготовку специалистов, владеющих сформированными на высоком уровне профессиональными компетенциями, и необходимостью проектирования конкретных приемов педагогической поддержки обучающихся на этапе подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Цель. Обосновать комплекс условий, обеспечивающих педагогическое содействие формированию готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности.

Методы. Исследование основано на учете комплекса организационно-педагогических условий образовательного пространства технического вуза, обеспечивающих развитие профессионального потенциала будущих выпускников. В соответствии с поставленной целью были проанализированы результаты опросов, респондентами которых выступили студенты вузов и работодатели Кемеровской области – Кузбасса. В исследовании применялись методы: теоретические (анализ и обобщение научных трудов по проблеме исследования), дедуктивные (при обосновании структуры профессиональной готовности будущих выпускников технического вуза); прогностические (при моделировании комплекса условий содействия формированию готовности студентов к профессиональной деятельности).

Результаты. Выявлены особенности образовательной среды технического вуза, влияющие на формирование готовности студентов к профессиональной деятельности. Установлены основные факторы, определяющие профессиональные ориентиры выпускников, включая запрос на сопровождение профессионального самоопределения, необходимость взаимодействия с работодателями и значимость регионального компонента профессиональной подготовки. На основе анализа эмпирических данных конкретизировано содержание готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности, представленное мотивационным, операциональным и надпрофессиональным контекстами. Обоснован комплекс условий педагогического содействия формированию профессиональной готовности обучающихся.

Научная новизна заключается в выявлении комплекса условий педагогического содействия формированию готовности будущих выпускников технического вуза к профессиональной деятельности.

© Зникина Л. С., Райс В. А. 2026

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в практике деятельности вузов по организации педагогической поддержки студентов при подготовке к выходу на рынок труда.

Ключевые слова: технический вуз, готовность к профессиональной деятельности, педагогическое содействие, педагогическая поддержка, профессиональное воспитание, образовательная среда вуза, инженерное образование, профессиональное самоопределение, карьерные ориентации

Для цитирования: Зникина Л. С., Райс В. А. Педагогическая поддержка в процессе формирования готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 125–139. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.003>

Поступила в редакцию 1 марта 2026 г.; поступила после рецензирования 14 апреля 2026 г.; принята к публикации 16 апреля 2026 г.

Original article

Pedagogical support in the process of forming students' readiness for professional activity at a technical university

Ludmila S. Znikina ✉, Valeria A. Rays

T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University,
Kemerovo, Russian Federation

✉ znikina@mail.ru

Abstract

Introduction. In the context of increasing requirements for the quality of engineering education and personnel training for the real sector of the economy, the problem of developing the readiness of technical university students for professional activity is becoming especially relevant. Despite the sufficiently extensive development of practice-oriented approaches to training highly qualified specialists, there remains a discrepancy between the focus of pedagogical science on preparing specialists with highly developed professional competencies and the need to design specific methods of pedagogical support for students at the stage of preparation for future professional activity.

Aim. To substantiate a set of conditions ensuring pedagogical support for the development of technical university students' readiness for professional activity.

Methods. The study is based on consideration of a set of organizational and pedagogical conditions within the educational environment of a technical university that contribute to the development of future graduates' professional potential. In accordance with the research objective, the results of surveys involving university students and employers of the Kemerovo Region – Kuzbass were analyzed. The study employed the following methods: theoretical methods (analysis and synthesis of scholarly works on the research problem), deductive methods (used to substantiate the structure of professional readiness of future technical university graduates), and prognostic methods (used to model a set of conditions facilitating the development of students' readiness for professional activity).

Results. The study identified the key features of the educational environment of a technical university that influence the development of students' readiness for professional activity. The

main factors determining graduates' professional orientations were established, including the need for support in professional self-determination, the necessity of interaction with employers, and the significance of the regional component in professional training. Based on the analysis of empirical data, the content of technical university students' readiness for professional activity was clarified and presented through motivational, operational, and supra-professional contexts. A set of conditions for pedagogical support aimed at developing students' professional readiness was substantiated.

Scientific novelty lies in identifying a set of conditions for pedagogical support that facilitate the development of future technical university graduates' readiness for professional activity.

Practical significance. The results of the study can be used in university practices aimed at organizing pedagogical support for students preparing to enter the labour market.

Keywords: technical university, professional activity, readiness for professional activity, pedagogical support, university educational environment, engineering education, professional self-determination, regional labour market, career orientations

For citation: Znikina L. S., & Rays, V. A. (2006). Pedagogical support in the process of forming students' readiness for professional activity at a technical university. *Vocational Education and Labour Market*, 14(2), 125–139. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.003>

Received March 1, 2026; revised April 14, 2026; accepted April 16, 2026.

Введение

Современные образовательные модели формирования и развития профессиональных компетенций современного специалиста ориентированы на повышение качества подготовки выпускника вуза в соответствии с актуальными требованиями мирового рынка труда и социально-экономическими условиями его развития.

Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» особо подчеркивает необходимость не просто подготовки специалистов в стенах вуза, а обязательной реализации образовательного потенциала обучающихся в их профессиональной деятельности: необходимо повысить ориентированность высших и средних специальных учебных заведений на результат, то есть на успешное трудоустройство выпускников. Конкурентоспособность государства рассматривается как «формирование преимуществ Российской Федерации в области научно-технологического развития и, как следствие, в социальной, культурной, образовательной и экономической областях»¹.

Тем не менее современная педагогическая теория и практика высшей школы обращает особое внимание на необходимость разработки основ педагогического содействия процессу подготовки обучающихся вузов к их будущей профессиональной деятельности, значимости формирования внутренней мотивации выбора профессиональной траектории.

¹ Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358>

Безусловно, речь идет о профессиональной самоидентификации и дальнейшем личностном развитии, в том числе в будущей трудовой деятельности в соответствии со своей личностной позицией и пониманием профессионально значимых и ценностно-смысловых установок социума.

За последние годы в педагогическом дискурсе понятие «профессиональное воспитание» появлялось не столь часто, хотя вопросы профессионального становления и последующего развития выпускника вуза как специалиста тесно связаны именно с этим процессом, реализуемым вузом в рамках воспитательной работы. Появление термина «профессиональное воспитание» в 1970-х сопровождалось, по оценкам исследователей, его содержательной неопределенностью – доминировали либо широкие социальные интерпретации, либо описание его как совокупности учебно-воспитательных и трудовых элементов в образовательных учреждениях.

В современной трактовке профессиональное воспитание приобрело статус системного. Пионером такого подхода выступил Н. Н. Дьяченко (1978), определивший его как педагогическую систему, направленную на гармоничное развитие профессиональных и нравственных качеств обучаемых. Смысл профессионального воспитания, по Дьяченко, – это специфическая педагогическая деятельность в профобразовании, обеспечивающая качественно новый уровень формирования личности специалиста и его профессиональной готовности. Ученый первым обратил внимание на указал на неоднозначность научных представлений о задачах, функциях и роли профессионального воспитания в идентификации специалистов, что делает данный феномен дискуссионной педагогической категорией по причине нечетко установленной связи с вузовским образовательным процессом. Профессиональное воспитание способствует формированию упорства, трудолюбия, ответственности, взаимопомощи, коммуникации – ключевых проявлений профессиональных качеств специалиста. Новые вызовы времени требуют от молодого специалиста способности к пересмотру психологических стереотипов, гибкой рыночной и региональной адаптации, высокой профессиональной культуры, гражданской ответственности и осознанного следования ценностным ориентирам. Наличием этих характеристик и определяется «модель» выпускника, в проектировании которой значимым является педагогическое содействие формированию готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Проблема педагогической поддержки формирования профессиональной готовности обучающихся рассматривается в трудах многих исследователей: это работы, отражающие идеи компетентностного подхода в формировании современного специалиста (Н. И. Алмазова, В. И. Блинов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. П. Тряпицына, Г. К. Селевко, В. В. Сериков, И. Г. Татур, А. В. Хуторской и другие); обширный ряд научных трудов, трактующих профессиональную готовность как интегративное качество личности, проявляющееся в способности самостоятельно решать задачи на профессиональном уровне (В. Н. Абросимов, Е. П. Белозерцев, А. Ю. Данилушкин, В. Н. Смирнов, Т. А. Стефановская, В. А. Слостенин и другие). Важным источником понимания сущности педагогического содействия являются работы Е. В. Ананьиной,

С. И. Поздеевой, З. З. Сергановой, И. В. Ситниковой, Л. Б. Шнейдер, З. Р. Янбековой и других.

Однако несмотря на активное обращение исследователей к указанным вопросам, бесспорно, имеющим существенное научно-практическое значение, проблема педагогического содействия формированию готовности студентов к профессиональной деятельности требует дальнейшего осмысления. Анализ исследований по проблемам данного направления позволяет отметить недостаточную разработанность в образовательной практике вуза комплекса условий и средств, обеспечивающих результативную организацию педагогического содействия формированию готовности обучающихся к будущей профессиональной деятельности. В настоящем исследовании акцент сделан на образовательном пространстве технического вуза (Зникина, 2024).

Рассмотрение указанных вопросов позволяет сформулировать следующие исследовательские задачи: рассмотреть особенности образовательной среды технического вуза и аргументировать в этом контексте структуру готовности будущих выпускников к профессиональной деятельности; уточнить сущность педагогического содействия в этом процессе и обозначить его основные компоненты; обосновать комплекс необходимых условий педагогического содействия формированию готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности.

Методы

Методологической основой исследования послужили концептуальные положения взаимосвязанных в логике проводимого исследования подходов общенаучного и частнонаучного уровней: на общенаучном уровне – это идеи системного подхода, на частнонаучном – интегративно-профессиологического, личностного и регионально-обусловленного подходов.

Идеи интегративно-профессиологического подхода В. И. Блинова (2021; 2025), Э. Ф. Зеера (2025), Е. А. Климова (2004), С. И. Поздеевой (2005) и других явились основой для рассмотрения процесса обучения будущих специалистов и формирования их готовности к профессиональной деятельности с позиций быстрой адаптации к изменениям в социо-экономическом ракурсе. Интегративно-профессиологический подход был методологически значимым в совокупности с регионально-обусловленным подходом, рассмотренным в работах С. А. Анисимова (2017), Н. А. Лоншаковой (2003), Б. С. Павлова (2016), в том числе с акцентом на инженерное образование в исследованиях Г. В. Резапкиной (2020), И. О. Леушина (2019), В. В. Макеев (2021), Е. А. Мелехиной (2025), В. Е. Хомичевой (2013) и других.

Личностно ориентированный подход (Бондаревская, 2001) позволил рассматривать условия формирования готовности обучающихся к профессиональной деятельности с учетом их индивидуальных особенностей.

В соответствии с целью исследования были проанализированы результаты опросов, проведенных среди студентов нескольких вузов,

преимущественно Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева (далее – КузГТУ), и работодателей Кемеровской области – Кузбасса, применялись следующие методы: теоретические (при анализе корпуса научных трудов по теме исследования); дедуктивные (при авторской аргументации профессиональной готовности будущих выпускников технического вуза к профессиональной деятельности); прогностические (при моделировании комплекса условий содействия формированию готовности студентов). В исследовании использована методика Э. Шейна «Якоря карьера», модифицированная А. С. Новгородовым и Е. А. Могилёвкиным (2011). Цель методики – выявление карьерных ориентаций студентов и их соотносённости с профессиональной компетентностью, формируемой в процессе обучения в вузе. Этот вариант методики приближен к ситуациям, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения в вузе, но идея Э. Шейна о базовых «якорях» сохранена полностью.

Результаты и обсуждение

Одной из особенностей обучения студентов технического вуза является «повышение требований к абитуриентам технических вузов в части уровня предметной подготовки и сформированной мотивации для освоения профильных образовательных программ» (Макеев, 2021, с. 41). Согласимся и с тем, что «несмотря на продолжающуюся дискуссию о необходимости реформирования инженерного образования, до сих пор в вузах нет четкого понимания, как следует организовывать процесс подготовки современного инженера и какие именно компетенции нужно развивать. Пока высшее инженерное образование носит «догоняющий» характер по отношению к скорости развития технологий и устойчивому развитию общества...» (Мелехина, 2025, с. 23). Можно сказать, что процесс подготовки инженерно-технических кадров в вузах характеризуется рядом актуальных противоречий. Это, прежде всего, разрыв между высоким общественным запросом на специалистов, готовых к постоянному развитию личностных и деятельностных качеств в соответствии с современными требованиями, и недостаточным уровнем мотивации после вуза «идти в свою профессию». Нередко отмечается также дисбаланс между актуальными запросами промышленных предприятий к уровню подготовки выпускников и недостаточным учетом современных инженерно-технологических реалий (Хомичева, Федоркина, 2013). В этой связи особо важным обстоятельством является то, что в контексте технического образования необходимо учитывать вызовы современности, связанных, прежде всего, с возросшей потребностью в собственных специалистах технического направления, обладающих соответствующим мировым стандартам уровнем компетентности.

Специфика образовательной среды технического вуза определена нами несколькими акцентами, главные из которых:

1) выраженная технократическая и эмпирико-праксиологическая направленность обучения, связанная с практико-ориентированным характером образовательных программ и целевой установкой на организацию проектно-исследовательской деятельности студентов;

2) направленность на проектное обучение и, как следствие, интеграцию теоретических исследований в практические разработки высокотехнологичных продуктов.

На этапе выявления необходимой поддержки студентов в процессе их профессионального становления в октябре 2025 г. в рамках констатирующего эксперимента была проведена серия опросов (см. табл. 1). Полученные в результате анкетирования данные явились основанием для разработки комплекса условий, способствующих формированию готовности обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

Таблица 1/ Table 1

Модуль информационного наполнения на начальном этапе
исследования
Information content module at the initial stage of the study

Составляющие модуля	Направленность опроса	Количество респондентов
Оценка профессионально-ценностных ориентиров студентов выпускных курсов: региональный компонент (авторская анкета)	Сбор информации по профессионально-ценностным ориентирам студентов выпускных курсов, в том числе по региону	62 студента КузГТУ
Оценка профессионально-ценностных ориентиров студентов выпускных курсов (авторская анкета, расширенная)	Выявление профессионально-ценностных ориентиров студентов выпускных курсов	350 студентов из 9 вузов различных регионов России
«Якоря карьеры» (модифицированная методика Э. Шейна)	Выявление карьерных ориентаций студентов и их соотносительности с профессиональной компетентностью, формируемой в процессе обучения в вузе	122 студента КузГТУ
Самооценка готовности студентов к будущей профессиональной деятельности (авторская анкета)	Сбор информации о необходимости педагогической поддержки выпускникам в подготовке к профессиональной деятельности и о самооценке готовности к профессиональной деятельности	122 студента КузГТУ
Необходимость педагогического содействия формированию готовности студентов к будущей профессиональной деятельности: взгляд работодателей (авторская анкета)	Мнение работодателей о наиболее значимых составляющих готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности и роли педагогической поддержки вуза в решении возникающих вопросов	49 работодателей региона Кемеровская область – Кузбасс

Анонимное анкетирование проводилось с использованием сервиса Яндекс Формы, а также в формате опроса при личных встречах со студентами КузГТУ.

Основные направления опроса студентов (по первому и второму анкетированию):

- Какие факторы являются особенно важными в процессе подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности?
- Какие аспекты педагогической поддержки оцениваются студентами как наиболее нужными и важными?

- Нужна ли в вузе работа по содействию в формировании готовности студентов к их будущей профессиональной деятельности (с позиций студента и работодателя)?
- Важно ли в работе со студентами учитывать региональную специфику?

Анкета включала как общие вопросы по готовности к профессиональной деятельности, в том числе в своем регионе, так и специальные, связанные с мнением студентов о необходимой педагогической поддержке в решении вопросов подготовки к будущей работе. Оценка проводилась по 5-балльной шкале. Результаты этого этапа анкетирования позволили сделать следующие выводы:

1. Существует проблема «выталкивания» кадров на фоне того, что регион обладает высоким потенциалом (есть спрос на специалистов), но проигрывает в конкуренции за таланты из-за непривлекательных стартовых условий. Выпускники готовы работать, но не готовы «соглашаться на меньшее».

2. Выявлена необходимость диалога с бизнесом: вузу совместно с региональными властями необходимо инициировать усиление кадровой политики с ключевыми работодателями. Без улучшения социального пакета и программ адаптации молодежи «утечка мозгов» в другие регионы продолжится.

3. Усиление карьерного трека в вузе: университету следует сместить акцент и усилить фокус с «просто обучения» на «сопровождение карьеры». Требуется развитие «Центров карьеры», внедрение программ менторства от успешных выпускников и организация более глубоких стажировок, которые помогут студентам увидеть реальные перспективы на местах еще до получения диплома.

По результатам проведенного анализа был составлен SWOT-анализ факторов, влияющих на выбор профессиональной траектории выпускников (рис. 1).

Данные, полученные в ходе опроса студентов по методике Э. Шейна «Якоря карьеры» (модифицированный вариант А. С. Новгородова и Е. А. Могилёвкина)¹, позволили выявить карьерные ориентации студентов и их соотносимость с профессиональной компетентностью, формируемой в процессе обучения в вузе.

«Карьерные якоря», в рамках этой методики, представлены конкретными ориентациями: *Профессиональная компетентность; Менеджмент; Автономия; Служение; Вызов; Предпринимательство; Стабильность; Интеграция стилей жизни*. По каждой из восьми карьерных ориентаций необходимо было подсчитать количество баллов (максимальный балл – 10), пользуясь ключом примененной методики, суммировать баллы по каждой карьерной ориентации («якорю») и посчитать средние значения. Анализ и краткий комментарий полученных результатов представлены в табл. 2.

¹ Опрос был проведен в октябре–ноябре 2025 г. В исследовании приняли участие 132 студента 3–4 курсов Института энергетики и Института экономики и управления Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева.

<p style="text-align: center;">S – Strengths Сильные стороны</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наличие позитивного настроя будущих выпускников относительно будущего трудоустройства и уверенность в своих силах • Готовность студентов к обучению и саморазвитию • Открытость студентов к взаимодействию с работодателями для улучшения своей конкурентоспособности 	<p style="text-align: center;">W – Weaknesses Слабые стороны</p> <ul style="list-style-type: none"> • Низкий интерес к научной карьере • Низкая уверенность выпускников в своих шансах на трудоустройство • Нехватка информации о текущих возможностях трудоустройства и потребностях рынка может снизить самооценку студентов
<p style="text-align: center;">O – Opportunities Возможности</p> <ul style="list-style-type: none"> • Создание в профессиональном воспитании вуза модели управления трансформацией системы кадрового обеспечения в регионе • Повышение квалификации через образовательные программы, предлагаемые вузами и компаниями • Развитие партнерства между вузами и работодателями для создания стажировок и программ повышения квалификации • Создание комфортных условий для жизни и работы, что привлечет молодых специалистов к желанию остаться в регионе • Организация профориентационных курсов в вузе 	<p style="text-align: center;">T – Threats Угрозы</p> <ul style="list-style-type: none"> • Отток студентов в поисках лучших условий работы (зарботная плата, социальные условия и т. д.) • Конкуренция за талантливую молодежь со стороны других регионов. • Потенциальные экономические проблемы в регионе

Рис 1. SWOT-анализ факторов, влияющих на выбор профессиональной траектории выпускников

Fig. 1. SWOT analysis of factors influencing the choice of professional trajectory of graduates

Анализ данных, полученных в ходе анкетирования, позволил выявить наиболее важные (индивидуальные) ценности и приоритеты учащейся молодежи (студентов), проанализировать смысл сформулировать ценностей. Результаты этого этапа эксперимента были учтены в последующей практической работе, выраженной в разработке конкретных средств, методов и технологий формирования профессиональной готовности будущих выпускников. Примененные тактики впоследствии проверялись в процессе образовательной практики и при необходимости корректировались.

Таблица 2/ Table 2

Анализ карьерных ориентаций респондентов
Analysis of respondents' career orientations

«Карьерные якоря» - направления	Номера вопросов (см. методику [13])				Среднее значение (в баллах, макс 10 баллов)	Комментарий
	1	9	17	25		
Менеджмент	1	9	17	25	3,99	Относительно невысокий балл указывает на сдержанное стремление к руководящим позициям. Вероятно, респонденты видят в менеджменте не столько цель, сколько инструмент достижения других карьерных ориентиров.
Профессиональная компетентность	2	10	18	26	5,81	Студенты признают важность компетентности, но не считают ее абсолютным приоритетом.
Автономия	3	11	19	27	6,87	Высокий балл отражает ярко выраженное стремление к независимости и свободе в профессиональной деятельности.
Служение	4	12	20	28	2,97	Профессиональная деятельность воспринимается респондентами прежде всего как средство реализации личных целей, а не как способ внести вклад в решение глобальных или социальных задач.
Вызов	5	13	21	29	3,27	Невысокий балл говорит о сдержанном отношении к карьерным вызовам и рискам. Студенты допускают возможность роста, но опасаются неопределенности будущего и нестабильности внешней среды.
Предпринимательство	6	14	22	30	5,95	Респонденты проявляют готовность создавать что-то новое, брать на себя инициативу и ответственность за результат, но, вероятно, с осторожностью оценивают связанные с этим риски.
Стабильность	7	15	23	31	1,0	Крайне низкий балл демонстрирует полное отсутствие приоритета стабильности и предсказуемости в карьерных ориентирах. Респонденты не видят ценности в долгосрочных гарантиях от работодателя и не готовы жертвовать свободой или возможностями роста ради надёжности
Интеграция стилей жизни	8	16	24	32	8,1	Респонденты стремятся к балансу между работой, семьей, хобби и саморазвитием. Для них критически важны гибкий график, возможность удаленной работы и минимизация стресса.

Мнения работодателей о степени значимости различных аспектов в готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности и важности педагогической поддержки вуза в решении возникающих вопросов, в том числе специфичных для региона, распределились следующим образом:

- *наименее значимые* – наличие практического опыта (17,4 %) и диплом престижного вуза (13,1 %), что указывает на смещение внимания к содержательному уровню подготовки, а не только к формальным академическим достижениям;
- *наиболее значимые* – наличие профессиональных знаний, независимо от источника их приобретения (вуза, техникума или колледжа), отметили 69,5 % респондентов.

При этом 60,9 % респондентов к важным задачам отнесли формирование готовности к профессиональной деятельности *в регионе*.

Анализ ответов студентов по каждой из анкет позволил через конкретные дескрипторы приблизить содержание понятия «*готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности*» к особенностям образовательной среды технического вуза и обосновать комплекс условий педагогического содействия этому процессу, а также выделить содержательные контексты готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности, условно («бесшовно») разделенные на *мотивационный, операциональный и бипрофессиональный*.

Мотивационный контекст определен наличием устойчивых мотивов к выбранному виду профессиональной деятельности и определению дальнейшей профессиональной траектории, знанием регионального пространства как возможности будущей профессиональной деятельности на рынке труда в секторе реальной экономики.

Операциональный контекст – это наличие приобретенных компетенций инженера, позволяющих в условиях лаборатории или производственной практики интегрировать теоретические знания в реальные разработки, уверенность в собственном профессиональном потенциале, раскрытие которого обеспечивается сформированным в процессе обучения проектным и прогностическим мышлением, в том числе с учетом выбора профессиональной траектории на региональном рынке труда. Важным в этом контексте является также адекватное оценивание собственного уровня подготовленности к профессиональной деятельности и ресурсного потенциала своего профессионального развития.

В *бипрофессиональном контексте* мы рассматриваем наличие так называемых надпрофессиональных компетенций, «мягких» умений, позволяющих решать профессиональные задачи на более высоком и эффективном уровне. К этому же вполне логично можно отнести сформированность навыков самопрезентации для предметного представления своей профессиональной деятельности и собственных достижений, знание основ межличностного и корпоративного общения, наличие навыков работы в команде и способности к адаптации к быстро меняющимся технологиям.

Проведенное исследование на констатирующем этапе позволило предложить комплекс условий педагогического содействия и включить их в гипотезу исследования для теоретической и эмпирической верификации (рис. 2).



Рис. 2. Комплекс условий педагогического содействия формированию готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности

Fig. 2. A set of conditions for pedagogical support in developing the readiness of students of a technical university for professional activity

Заключение

На основании теоретических и эмпирических данных обоснован комплекс составляющих готовности студентов технического вуза к будущей профессиональной деятельности. В историографических ссылках отмечено, что системообразующим компонентом данного процесса является профессиональное воспитание обучающихся.

В соответствии с идеей и логикой исследования выделены характерные особенности образовательного пространства технического вуза, определяющие более развернутое понятие готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности, с акцентом на содержательный контекст готовности студентов технического вуза – мотивационный, операциональный и бипрофессиональный.

Экспресс-анализ результатов опроса студентов выпускных курсов и работодателей позволил выявить факторы, влияющие на выбор профессиональной траектории выпускников, что подтвердило необходимость в дополнительной поддержке студентов, то есть педагогическом содействии формированию готовности обучающихся технического вуза к профессиональной деятельности.

Перспектива исследования состоит в поиске наиболее результативных, в том числе апробированных авторских средств актуализации представленного комплекса условий педагогического содействия формированию готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, в процессе которого важным является учет особенностей образовательного пространства технического вуза.

Список литературы

1. Анисимов С. А. Регионализация профессионального образования в условиях социально-экономических рисков и деструкций // Акмеология. 2017. № 1. С. 140–146.
2. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Педагогика. Организация учебной деятельности студентов: уч. пос. для вузов. Москва: Юрайт, 2021. 222 с.
3. 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>
4. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 17–24.
5. Дьяченко Н. Н. Профессиональное воспитание молодежи. Москва: Высшая школа, 1978. 216 с.
6. Зеер Э. Ф., Хадыко А. В. Тенденция и динамика изменения профессиональной самоидентификации студентов, обучающихся по направлению «Безопасность жизнедеятельности» // Педагогическое образование в России. 2025. № 2. С. 204–211.
7. Зникина Л. С., Райс В. А. Профессиональное воспитание как педагогическое содействие трудоустройству будущих специалистов: региональный аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 4(56). С. 89–95. https://doi.org/10.54509/22203036_2024_4_89
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2004. 304 с.
9. Леушин И. О., Леушина И. В. Развитие образовательной среды в техническом вузе: особенности подготовки студентов // Нижегородское образование. № 4, 2019. С. 12–17.
10. Лоншакова Н. А., Павлов Б. С. Студенческая молодежь на региональном рынке труда: проблемы ориентации и адаптации. Екатеринбург – Чита: Изд-во Института экономики УрО РАН, 2003. 81 с.

11. Макеев В. В. Особенности организации образовательного процесса // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. № 2. С. 39–44.
12. Мелехина Е. А. Российское высшее инженерное образование в контексте устойчивого развития: ограничения и факторы развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 2(58). С. 20–28. https://doi.org/10.54509/22203036_2025_2_20
13. Новгородов А. С., Могилёвкин Е. А. Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2011. № 1. С. 61–68.
14. Павлов Б. С. Регионализация профессионального образования в условиях трансформации экономики (научно-теоретические послылы) // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 102–105.
15. Поздеева С. И. Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2005. 43 с.
16. Резапкина Г. В. Профессиональные интересы и склонности // Открой для себя профессию инженера: Санкт-Петербург, 25 марта 2020 г. Вып. 1. Санкт-Петербург: Академия Востоковедения, 2020. С. 42–51.
17. Хомичева В. Е., Федоркина А. П. Особенности профессионального обучения студентов в вузах инженерно-технического профиля // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. 2013. № 2(4). С. 55–60.

References

- Anisimov, S. A. (2017). Regionalization of professional education in the context of socio-economic risks and destructions. *Acmeology*, 1, 140–146. (In Russ.)
- Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., & Sergeev, I. S. (2021). *Pedagogic. Organization of students' learning activities*. Urait. (In Russ.)
- Blinov, V. I., Sergeev, I. S., & Osadcheva, S. A. (2025). Continuity in education: Modern approaches. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 6–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.001>
- Bondarevskaya, E. V. (2001). Meanings and strategies of personality-oriented education. *Pedagogy*, 1, 17–24. (In Russ.)
- Dyachenko, N. N. (1978). *Professional education of young people*. Higher School. (In Russ.)
- Khomicheva, V. E., & Fedorkina, A. P. (2013). Features of professional education of students in engineering and technical universities. *Bulletin of the Siberian State Industrial University*, 2 (4), 55–60. (In Russ.)
- Klimov, E. A. (2004). *Psychology of professional self-determination*. Academia. (In Russ.)
- Leushin, I. O., & Leushina, I. V. (2019). Development of the educational environment in a technical university: Features of student training. *Nizhny Novgorod Education*, 4, 12–17. (In Russ.)
- Lonshakova, N. A., & Pavlov, B. S. (2003). *Student youth in the regional labor market: Problems of orientation and adaptation*. Yekaterinburg–Chita: Institute of Economics of the Ural Branch of the RAS. (In Russ.)

- Makeev, V. V. Features of the educational process organization. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2, 39–44. (In Russ.)
- Melechina, E. A. (2025). Russian higher engineering education in the context of sustainable development: Limitations and development factors. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2(58), 2025. (In Russ.) https://doi.org/10.54509/22203036_2025_2_20
- Novgorodov, A. S., & Mogilevkin, E. A. (2011). Research on the leading motives of career self-determination among university students. Territory of new opportunities. *Bulletin of Vladivostok State University*, 1, 61–68. (In Russ.)
- Pavlov, B. S. (2016). Regionalization of vocational education in the context of economic transformation (Scientific and theoretical principles). *International Journal of Experimental Education*, 1, 102–105. (In Russ.)
- Pozdeeva, S. I. (2005). *The concept of open joint action between a teacher and a child in elementary school* (Unpublished doctoral dissertation). Tomsk. (In Russ.)
- Resapkina, G. V. (2020). Professional interests and inclinations. In *Proceedings of the Conference «Discover the profession of an engineer», St. Petersburg, March 25, 2020, Vol. 1* (pp. 42–51). Academy of Oriental Studies. (In Russ.)
- Zeer, E. F. & Khadyko, A. V. (2025). The trend and dynamics of changes in the professional self-identification of students studying in the field of Life Safety. *Pedagogical Education in Russia*, 2, 204–211. (In Russ.)
- Znikina, L. S., & Rays, V. A. (2024). Professional education as pedagogical assistance in the employment of future specialists: A regional aspect. *Professional Education in Russia and Abroad*, 4(56), 89–95. (In Russ.)

Информация об авторах

Зникина Людмила Степановна, д-р пед. наук, канд. филол. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7842-731X>, znikina@mail.ru

Райс Валерия Александровна, аспирант, ассистент кафедры финансов и кредита Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2767-5422>, ravff@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Ludmila S. Znikina, Dr. Sci. (Pedagogy), Cand. Sci. (Philology), Professor, Professor of Foreign Languages Department of the T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7842-731X>, znikina@mail.ru

Valeria A. Rays, Postgraduate Student, Teacher of Finance and Credit Department of the T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2767-5422>, ravff@mail.ru

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

All authors have read and approved the final manuscript.



Потенциал внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в органах внутренних дел

Е. Ю. Иванов

Санкт-Петербургский университет МВД России,
Санкт-Петербург, Российская Федерация
ivanzmeeff@rambler.ru

Аннотация

Введение. В последние годы в органах внутренних дел наблюдается тенденция к сокращению численности опытных сотрудников, в том числе и руководителей (начальников) подразделений, что оказывает негативное влияние на наставническую деятельность, которая направлена на сохранение профессиональной культуры и поддержание традиции служения путем передачи опыта от старшего поколения сотрудников младшему. Для повышения результативности наставничества требуется соответствующая подготовка руководителей (начальников) с учетом ограниченности времени и большого количества повседневных задач. Одним из способов решения данной проблемы является использование внутрикорпоративной формы подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности, однако данная проблематика недостаточно разработана ни в теоретическом, ни прикладном аспектах.

Цель. Охарактеризовать потенциал внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в органах внутренних дел.

Методы. Методологической основой являются теория образования взрослых и герменевтический подход, в качестве методов исследования использованы анализ, синтез, абстрагирование, аналогия и моделирование.

Результаты. Установлено, что потенциал внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в органах внутренних дел определяется взаимообусловленностью шести компонентов нормативной модели: ценностно-смыслового, личностного, информационного, материально-технического, кадрового и организационно-деятельностного. Выявлено три уровня развития потенциала (низкий, средний, высокий) и соответствующие им характеристики и индикаторы. В качестве оснований для выделения индикаторов определены ресурсы профессионального сообщества, степень формализации организации наставничества в подразделении и подготовленность руководителей (начальников) к педагогической деятельности.

Научная новизна. Разработана нормативная модель потенциала внутрикорпоративной подготовки руководителей к наставнической деятельности в ОВД, включающая шесть взаимосвязанных компонентов и уровневую характеристику потенциала.

Практическая значимость. Результаты исследования можно использовать при разработке программ подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности, а также для совершенствования практики управления персоналом в органах внутренних дел.

© Иванов Е. Ю., 2026

Ключевые слова: наставничество, внутрикорпоративная подготовка, подготовка руководителей, органы внутренних дел, образование взрослых, кадровый потенциал, корпоративное обучение

Для цитирования: Иванов Е. Ю. Потенциал внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в органах внутренних дел // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 140–153. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.004>

Поступила в редакцию 20 марта 2026 г.; поступила после рецензирования 8 апреля 2026 г.; принята к публикации 10 апреля 2026 г.

Original article

Potential for intra-corporate training of heads for mentoring in internal affairs bodies

Evgeny Yu. Ivanov

Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation
ivanzmeeff@rambler.ru

Abstract.

Introduction. In recent years, internal affairs bodies have experienced a decline in the number of experienced officers, including heads of departments and divisions, which has negatively affected mentoring activities aimed at preserving professional culture and maintaining the tradition of service through the transfer of experience from senior officers to younger employees. Improving the effectiveness of mentoring requires appropriate training of heads (supervisors), taking into account limited time resources and the large number of daily operational tasks. One possible solution to this problem is the use of intra-corporate training for heads (supervisors) in mentoring activities; however, this issue remains insufficiently developed in both theoretical and practical aspects.

Aim. To characterize the potential of intra-corporate training for heads (supervisors) in mentoring activities within internal affairs bodies.

Methods. The methodological framework of the study is based on the theory of adult education and the hermeneutic approach. The research methods included analysis, synthesis, abstraction, analogy, and modeling.

Results. It was established that the potential of intra-corporate training for heads (supervisors) in mentoring activities within internal affairs bodies is determined by the interdependence of six components of the normative model: value-semantic, personal, informational, material and technical, personnel, and organizational-activity components. Three levels of potential development (low, medium, and high) and their corresponding characteristics and indicators were identified. The indicators were determined based on the resources of the professional community, the degree of formalization of mentoring organization within a division, and the preparedness of heads (supervisors) for pedagogical activity.

Scientific novelty. A normative model of the potential of intra-corporate training for heads in mentoring activities within internal affairs bodies was developed, including six interrelated components and a level-based characterization of the potential.

Practical significance. The results of the study can be used in the development of training programs for heads (supervisors) in mentoring activities, as well as in improving personnel management practices within internal affairs bodies.

Keywords: mentoring, intra-corporate training, management training, internal affairs bodies, adult education, human resource potential, corporate training

For citation: Ivanov, E. Yu. (2026). Potential for intra-corporate training of heads for mentoring in internal affairs bodies. *Vocational Education and Labour Market*, 14(2). 140–153. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.004>

Received March 20, 2026; revised April 8, 2026; accepted April 10, 2026.

Введение

За период с 2020 по 2026 год из органов внутренних дел России (далее – ОВД) ушло 350 тыс. сотрудников, в результате чего к настоящему времени личный состав министерства обновился фактически наполовину¹. Такая ситуация с оттоком кадров в первую очередь негативно сказывается на сохранении профессиональной культуры, которая формируется в результате передачи опыта от старшего поколения сотрудников младшему поколению. Когда уходят опытные сотрудники, а большинство пришедших им на смену еще не приобрели необходимый опыт, не только снижается качество работы, но и появляются затруднения в организации наставнической деятельности. Руководителями ОВД, помимо главной проблемы – подбора наставников, приходится решать вопросы оказания им методической помощи, оценки результативности наставничества и возможности воспроизводства успешных практик. Однако для осуществления перечисленного функционала, руководитель сам должен обладать конкретными знаниями и умениями, для чего и его необходимо готовить. При этом подготовка руководителя не должна занимать много времени, которого и так не хватает для выполнения оперативно-служебных задач, следовательно, актуализируется возможность внутрикорпоративной подготовки, осуществляемой по месту службы руководителя (начальника) и с минимальными затратами временных, материальных и иных ресурсов.

В современной научной литературе наставничество представлено как многомерный социальный феномен (Кондратьев и др., 2021) и как деятельность, направленная на передачу опыта через неформальное взаимообогащающее взаимодействие наставника и наставляемого в разнообразных форматах и с различным количеством участников (Яковенко, 2022). Деятельностную сущность наставничества отмечают и А. Р. Масалимова и Т. О. Малкарбаев (2023, с. 83), определяя ее как «устойчивую практику совместной деятельности людей, способствующей оптимизации профессионально-должностной адаптации молодых и новых специалистов и постоянному профессионально-личностному развитию специалистов опытных в конкретной сфере труда». Важным дополнением к описанию природы наставничества является замечание М. Р. Илакавичус (2024) о значимости ценностей и смыслов для наставничества, понимаемого как развитие субъектности профессиональной

¹ Выступление Владимира Колокольцева на расширенном заседании коллегии МВД России, 2026. <https://мвд.рф/news/item/80290750>

деятельности. В контексте организации наставнической деятельности в правоохранительных органах, в ОВД в частности, И. С. Складенко и М. А. Благовещенская (2024) рассматривают институциональную сущность наставничества, его основную функцию – социальную деятельность по формированию служебного коллектива и оказанию помощи молодым сотрудникам в служебно-профессиональной деятельности, для чего предлагается руководителям выступать «наставниками у наставников». Однако в перечисленных работах не конкретизируются вопросы подготовки самих руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД.

Нелишним будет обратиться к результатам исследований зарубежных авторов. Так, J. M. Gau и E. A. Paoline III (2025), исследуя организацию наставничества в полиции США, отмечают обязательное участие старших офицеров в адаптации младших офицеров к работе в рамках корпоративной культуры. Однако концепт наставничества как «системы двусторонних отношений» распространяется только на обучение и максимально формализован в конкретных инструкциях и поэтапном их выполнении. В этой ситуации, отмечают J. M. Modise и P. Masogo (2024), офицеры полиции часто оказываются неподготовленными к выполнению обязанностей руководителя в части наставничества, исходя из этого, требуется специальная программа наставничества, предполагающая не только обучение мотивации и делегированию полномочий, но и овладение методами построения доверия в коллективе. Это идея не нова, к подобным выводам пришли авторы исследования, основанного на результатах интервьюирования полицейских-наставников начала прошлого десятилетия, M. A. Tyle и W. E. McKenzie (2011). Так или иначе, большинство зарубежных авторов склоняются к формализации подготовки руководителей к наставнической деятельности в специальных учебных центрах, что не соответствует современным требованиям российской полиции к минимизации временных ресурсов. Поэтому важно обратиться к исследованиям, посвященным возможностям внутрикорпоративной подготовки.

Один из пионеров в разработке данного направления в российской педагогической науке М. В. Кларин (2016, с. 6) писал: «под корпоративным образованием мы понимаем образование, которое осуществляется в рамках корпораций (организаций) и поддерживает деятельность и развитие организации и ее сотрудников». Аспекты генезиса внутрикорпоративного обучения, его содержание и понятийный аппарат описываются М. С. Волоховым, А. В. Мамулевич и И. А. Дубогрызовой (2023). О. Е. Лебедев (2022) характеризует внутрикорпоративное образование как равносильную часть непрерывного образования, направленную на обеспечение подготовки к профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте, а П. И. Ананченкова (2024) подчеркивает роль внутрикорпоративной подготовки в развитии трудовых ресурсов в стране в целом. Е. В. Лодкина, Е. В. Трусевич и Е. В. Фалунина (2022) описывают возможности внутрикорпоративной формы образования в управлении социально-психологическим климатом коллектива. Интересен взгляд О. А. Абдулаева и И. А. Греку (2019), которые сравнивают два понятия «внутрифирменное» и «корпоративное» обучение, где последнему

приписывается более широкая интерпретация. Относительно применения внутрикорпоративной формы подготовки в ОВД, наиболее близкой к теме настоящей статьи, является монография М. Р. Илакавичус и ее ученика П. В. Селина, в которой внутрикорпоративный формат подготовки находит отражение в нормативной модели, а также апробируется в одной из общеобразовательных организаций МВД России (Селин, Илакавичус, 2024). Однако по-прежнему отсутствуют исследования, посвященные соотношению наставничества с подготовкой руководителей (начальников) к наставнической деятельности и внутрикорпоративной формой этой подготовки в ОВД. Таким образом, следует признать существующее противоречие между потребностью практики в применении внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД и реальным «пробелом» в теоретической разработанности данного вопроса. Выявленное противоречие позволило сформулировать *цель исследования*: охарактеризовать потенциал внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД.

Методы

Для достижения цели исследования был выбран качественный исследовательский дизайн (Бочарова, 2023), позволяющий описать сущность явления и представить результаты в логико-нормативной форме.

Методологической основой исследования стали теория образования взрослых, раскрытая в работах С. Г. Вершловского (2012) и А. И. Кукуева (2008), а также герменевтический подход, основные позиции которого изложены Н. В. Медведевым (2024). При проведении исследования использованы методы анализа – для изучения структуры, свойств и взаимосвязей понятий «потенциал», «внутрикорпоративная форма» и «наставническая деятельность»; синтеза – для получения знаний о подготовке руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД на основе результатов анализа; абстрагирования – для выделения ключевых аспектов внутрикорпоративной формы подготовки в контексте профессиональной полицейской среды; аналогии – для переноса принципов и структур из других общественных сфер; моделирования – для построения нормативной модели потенциала внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД.

Методологическое ограничение связано с исключительно теоретическим характером исследования, в том числе при разработке модели как идеального образа будущего системы (Новиков, 2006), апробация которой будет проведена на следующих этапах исследования.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ научных публикаций позволил конкретизировать терминологию и систематизировать существующие данные для характеристики потенциала внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД. Понятийно-категориальный аппарат исследования представлен в трех проекциях.

Во-первых, опираясь на идеи В. А. Митраховича (2008), потенциал был определен как педагогическая категория, как *свойство некоего педагогического феномена или процесса обладать некоторыми ресурсами и возможностью их использовать для развития личности*. В контексте особой профессиональной среды ОВД, насыщенной культурой служения, уместно привести мнение М. С. Якушкиной (2015, с. 123), считающей, что «педагогический потенциал можно представить как развивающийся целостный комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей социокультурной среды, способных полностью или частично, прямо или косвенно, с помощью дополнительно созданных условий или без них, влиять на личностное развитие человека». Отсюда главными *детерминантами потенциала* будут среда, профессиональная традиция и личностные ресурсы как руководителей (начальников), так и наставников в ОВД, а *условиями проявления потенциала* – взаимосвязь и взаимообусловленность его компонентов в «ограниченном пространстве» конкретного места службы. К *компонентам* потенциала отнесены: ценности и смыслы профессии полицейского, знания и умения руководителей (начальников), кадровые ресурсы, материально-технические ресурсы, информационные ресурсы, организационно-деятельностные ресурсы.

Во-вторых, наставническая деятельность как результативный вид образования взрослых представляет собой развитие человеческого потенциала в профессиональном сообществе людей, посвятивших себя служению посредством передачи опыта от старшего поколения сотрудников младшему поколению. При этом *подготовка руководителей (начальников)* к такой деятельности будет *целенаправленным, системно-организованным процессом актуализации профессиональных, педагогических, психологических знаний и умений, личностных качеств руководителей (начальников) и построения развивающего профессионального сообщества*. То есть это двухкомпонентный процесс, содержащий признаки образовательной и, одновременно, управленческой деятельности.

В-третьих, внутрикорпоративная форма подготовки – это тот «сосуд», в котором есть место для размещения всех перечисленных компонентов потенциала, при этом с максимальным сбережением времени и материальных ресурсов. *Внутрикорпоративная подготовка руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД – это целенаправленный педагогический процесс по актуализации знаний и развитию умений руководящего состава, осуществляемый непосредственно в рамках органов, организаций, подразделений МВД России с использованием корпоративных ресурсов по планированию, организации и реализации наставнической деятельности*. Такая форма подготовки имеет ряд признаков: происходит по месту службы, организуется с минимальным временем отрыва от выполнения служебных обязанностей, используются внутренние кадровые ресурсы, транслируются ценности и смыслы полицейской службы, подготовка осуществляется посредством параллельного создания и саморазвития профессионального сообщества. Исключение одного из признаков не всегда приводит к прекращению корпоративности, но однозначно сказывается на снижении результативности подготовки, следовательно, на проявлении потенциала.



Рис. 1. Нормативная модель потенциала внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в органах внутренних дел

Fig. 1. Normative model of the potential for intra-corporate training of heads for mentoring in internal affairs bodies

Источник: Составлено автором на основании полученных в исследовании теоретических данных

С опорой на сложившуюся практику, идеи и концепции, представленные выше в статье, и понятия о потенциале, наставнической деятельности и внутрикорпоративной форме образования предлагается нормативная модель потенциала внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД (рис. 1).

Последовательно раскроем содержание блоков.

Сущность *ценностно-смыслового компонента* состоит в объективно существующем пространстве ценностей и убеждений, определяющих мотивацию участников подготовки и направленность педагогической деятельности. Детерминантом указанного пространства является традиция служения как ценностное ядро профессии полицейского, сформированное историческим развитием и смысловознательной ориентацией на помощь другому человеку. Традиция обращена не столько на развитие личности, сколько на сообщество людей, объединенных общей идеей служения, и именно профессиональное сообщество декларирует профессиональную этику и профессиональный этикет в ОВД. Характеризуя ценностно-смысловой компонент модели потенциала, необходимо

отметить его самый высокий уровень обусловленности относительно других компонентов в связи с глубиной укоренения в отечественной истории и устойчивостью традиции служения.

Личностный компонент содержит личностные ресурсы конкретных участников внутрикорпоративной подготовки: руководителей (начальников) различного уровня, наставников, наставляемых сотрудников ОВД. Здесь речь идет обо всех персонально без исключения. Опираясь на концепцию личностного потенциала Д. А. Леонтьева (2016, 2019), отметим, что значимыми и измеряемыми элементами личности для определения потенциала являются: эмоциональный интеллект, рефлексивность, креативность, авторитетность, устойчивость к стрессу, умение действовать в состоянии неопределенности, педагогическое мастерство руководителей (начальников) и наставников, а также степень «погруженности» в профессиональную среду ОВД. Перечисленные личностно-профессиональные качества в наивысшей точке своего развития выражаются в личностном самоопределении во взаимодействии с окружающими, в стремлении к саморазвитию и работе на общий результат, в принятии профессиональной культуры сотрудников правоохранительных органов. Описываемый компонент «ответственен» за индивидуальные возможности каждого для результативного педагогического взаимодействия в процессе подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности.

Следующие три компонента потенциала внутрикорпоративной подготовки – *информационные, материально-технические и кадровые ресурсы* – имеют ресурсную природу и процессуально нужны для «перехода» к организационно-деятельностному компоненту.

Информационные ресурсы воплощены в дуальной системе: 1) нормативно-правовое и методическое обеспечение подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД; 2) информационное сопровождение подготовки на всех ее этапах. В первом случае существуют механизмы принятия регламентирующих документов (при условии их научной и практической обоснованности) и привлечения научных и образовательных организаций высшего образования МВД России для формирования научно-методического комплекса. Во втором случае уже функционируют необходимые информационные среды и средства: служебные информационно-телекоммуникационные сети, специализированные газеты и журналы, цифровые ресурсы.

Материально-технические ресурсы – предполагается использование уже существующей базы, без дополнительных финансовых затрат.

Кадровые ресурсы обеспечены структурой МВД России на разных уровнях: *субъектами управления* являются руководители (они же субъекты реализации подготовки к наставнической деятельности в ОВД); *субъектами педагогической деятельности* являются наставники, наставляемые и приглашенные специалисты.

Организационно-деятельностный компонент описывает управленческий и функциональный потенциал внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД. *Управленческий потенциал* включает механизмы планирования и проектирования педагогического процесса, иерархическую систему

взаимоотношений и коммуникации между сотрудниками, методики оценки уровня готовности к наставнической деятельности и оценки результата, а также адекватное целеполагание и конструктивную обратную связь. *Функциональный потенциал* – возможность разработать и реализовать дорожную карту по подготовке руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД; инициатива руководства по организации такой подготовки, актуализация представлений о наставнической деятельности у членов профессионального сообщества, конструирование программ и их осуществление, анализ результатов и принятие управленческих решений по совершенствованию работы в данном направлении. Приведенная совокупность характеристик управленческого и функционального потенциала организационно-деятельностного компонента непосредственно влияет на «запуск» программ внутрикорпоративной подготовки в профессиональной среде ОВД.

Представленная модель потенциала внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД является теоретическим конструктом, для верификации ядра которого требуются специальные апробационные программы. Однако теоретический подход позволяет охарактеризовать уровни потенциала (см. таблицу ниже), что может помочь при анализе возможностей организации подготовки в конкретном территориальном органе или подразделении МВД России. Представленные характеристика уровней и индикаторы составлены исходя из содержания компонентов модели.

Учитывая вышеизложенное, потенциал внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД не статичен, а является динамической системой. Приведенные в таблице уровни потенциала также не неизменная характеристика конкретного подразделения МВД России. Переход возможен как на более высокие уровни, так и на низкие, он зависит от правильно сконструированного маршрута развития профессионального сообщества и неформализованной организации подготовки руководителей (начальников). Последнее планируется исследовать в дальнейшем и рассмотреть в последующих публикациях.

Заключение

Таким образом, в ходе разрешения противоречия между запросом практики и недостаточной теоретической разработанностью проблемы был охарактеризован потенциал внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД. Он представляет собой совокупность возможностей и ресурсов, позволяющих обеспечить результативную подготовку руководителей (начальников) по месту прохождения службы в соответствии с поставленными целями. Неотъемлемыми компонентами потенциала являются ценностно-смысловой, личностный, информационный, материально-технический, кадровый и организационно-деятельностный.

По итогам проведенной работы сделаны следующие *выводы*.

1. Условием проявления потенциала внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД

Уровни потенциала внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в органах внутренних дел

Levels of potential for intra-corporate training of heads for mentoring in internal affairs bodies

№ п/п	Уровень	Характеристика	Индикаторы в подразделении
1.	Низкий	Формализация деятельности; «жесткая» регламентация «сверху»; смысловое и ценностное наполнение не ориентировано на традиции служения; профессиональное сообщество не сформировано; нет внутренней мотивации к саморазвитию; задачи представлены в императивной форме; затрачиваются большие временные и материальные ресурсы.	<ul style="list-style-type: none"> • наставники выбираются без учета их готовности к деятельности; • педагогические процессы в подразделении алгоритмизированы; • в служебном коллективе наставничество воспринимается как формальный этап перед реальной профессиональной деятельностью; • у руководителей отсутствуют представления о формах, методах и средствах наставничества.
2.	Средний	Деятельность не формализована; авторитарность в педагогическом процессе сочетается с вариативностью методов; коллектив сформирован, но пока не является воспитывающим профессиональным сообществом; ценности и смыслы опираются на традицию служения; активная позиция у сотрудников к саморазвитию; материальные и временные ресурсы используются рационально.	<ul style="list-style-type: none"> • наставники выбираются с учетом их готовности к деятельности; • педагогические процессы в подразделении вариативны и зависят от конкретной ситуации; • в служебном коллективе наставничество воспринимается как важная неформальная практика; • руководители используют стандартизированный набор педагогических форм, методов и средств наставничества.
3.	Высокий	Неформальная организация деятельности; существует вертикаль служебной иерархии и горизонтальная взаимной помощи между сотрудниками; ценности и смыслы основаны на традиции служения; профессиональное сообщество выступает воспитывающим пространством; внутренние ресурсы сотрудников направлены на саморазвитие; развитая управленческая рефлексия; материальные и временные ресурсы используются эффективно.	<ul style="list-style-type: none"> • наставники выбираются с учетом их готовности к деятельности из существующей базы наставников; • педагогические процессы в подразделении вариативны и соответствуют профессиональной культуре ОВД; • сформированный служебный коллектив является основным актором и условием наставнической деятельности; • руководители владеют широким репертуаром педагогических форм, методов и средств наставничества.

Источник: Составлено автором на основании полученных в исследовании теоретических данных и сложившейся практики

будет наличие взаимосвязи и взаимообусловленности его компонентов, сообразность среды и готовность участников к реализации неформальной практики.

2. Потенциал прямо зависит от ориентированного на традицию служения профессионального сообщества как воспитывающего пространства встречи опытных наставников с последующим поколением сотрудников, в том числе с новыми руководителями (начальниками). То есть принцип «наставничества над наставниками» должен соблюдаться и здесь.

3. Потенциал характеризуется описанием нормативной модели потенциала внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности как теоретически сконструированного объекта, воспроизводящего педагогическую реальность и позволяющего

увидеть содержание, внутренние взаимосвязи и взаимообусловленности.

4. В настоящий момент есть возможность выделить три уровня потенциала внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД – низкий, средний и высокий. При этом уровень потенциала не является фиксированным и может изменяться в соответствии с изменением готовности руководителей (начальников), отношением профессионального сообщества и трансформацией воспитывающего пространства.

Научная новизна проведенного исследования состоит в том, что впервые в педагогической науке интегративно рассмотрены понятия потенциала, подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности и внутрикорпоративной формы, что позволило сблизить традиционный в педагогике подход к пониманию наставничества как неформальной практики и специфику организации подготовки руководителей (начальников) в иерархической системе ОВД. Разработана модель потенциала и выявлены его уровни для характеристики основных компонентов, оценки реального состояния и прогнозирования результатов.

Практическая значимость заключается в том, что представленные результаты могут быть использованы при разработке прикладных моделей внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности в ОВД и программ такой подготовки, для выбора методов и средств подготовки сотрудников конкретного подразделения, для совершенствования практики управления персоналом в МВД России.

Этим же определяются и *перспективы дальнейших исследований* – разработка и апробация программ внутрикорпоративной подготовки руководителей (начальников) к наставнической деятельности на базе конкретных органов, организаций и подразделений МВД России.

Список литературы

1. Абдулаева О. А., Греку, И. А. Внутрифирменное и корпоративное обучение учителей: анализ понятий // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 4–8.
2. Ананченкова П. И. Корпоративное обучение – механизм воспроизводства трудовых ресурсов // Ученые записки Российской Академии предпринимательства. 2024. Т. 23, № 1. С. 83–87. <https://doi.org/10.24182/2073-6258-2024-23-1-83-87>
3. Бочарова Ю. Ю. Современный дизайн исследования педагогического образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 208. С. 60–70. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-208-60-70>
4. Вершловский С. Г. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы // Непрерывное образование. 2012. № 1(1). С. 23–30.
5. Волохов М. С., Мамулевич А. В., Дубогрызова И. А. К проблеме исследования сущности и содержания внутрикорпоративного обучения // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2023. № 1. С. 45–52.

6. Илакавичус М. Р. Наставничество в современной России: актуализация ценностей и смыслов // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 1. <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN124.pdf>
7. Кларин М. В. Корпоративное образование и обучение в организациях: цели и особенности // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 1. С. 6–16.
8. Кондратьев Э. В., Мамонова О. Н., Юрченко О. В. Особенности и специфика современного наставничества // Стандарты и качество. 2021. № 4. С. 86–91. <https://doi.org/10.35400/0038-9692-2021-4-86-91>
9. Кукуев А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых. Ростов-на-Дону: Булат, 2008. 175 с.
10. Лебедев О. Е. Непрерывное образование как ценность // Непрерывное образование. 2022. № 1 (39). С. 4–8.
11. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
12. Леонтьев Д. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3(79). С. 10–16.
13. Лодкина Е. В., Трусевич Е. В., Фалунина Е. В. Внутрикorporативное обучение как элемент процесса управления социально-психологическим климатом педагогического коллектива // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2022. № 1(47). С. 49–54. <https://doi.org/10.18324/2224-1833-2022-1-49-54>
14. Масалимова А. Р., Малкарбаев А. Р. Сущностная характеристика наставнической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-1. С. 81–83.
15. Медведев Н. В. Философская герменевтика и научно-педагогическая деятельность // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, № 2. С. 255–268. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-255-268>
16. Митрахович В. А. Потенциал как педагогическая категория // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9(33). С. 16–20.
17. Новиков А. М. Методология образования. Москва: Эгвес, 2006. 489 с.
18. Селин П. В., Илакавичус М. Р. Подготовка начальствующего состава и педагогических работников суворовских военных училищ МВД России к совместной воспитательной деятельности. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2024. 192 с.
19. Склярченко И. С., Благовещенская М. А. Методические основания развития института наставничества в правоохранительных органах // Пенитенциарная наука. 2024. Т. 18. № 4(68). С. 449–458. <https://doi.org/10.46741/2686-9764.2024.68.4.012>.
20. Яковенко Т. В. Структура классификации наставнической деятельности // Вестник НЦБЖД. 2022. № 2(52). С. 81–88.
21. Якушкина М. С. Педагогический потенциал культуры как ресурс развития современного социального центра // Научный диалог. 2015. № 10(46). С. 120–133.
22. Gau J. M., Paoline III E. A. Mentorship, culture, and job satisfaction among police officers // Criminal justice and behavior. 2025. Vol. 52. No. 10.

P. 1508–1525. <https://doi.org/10.1177/00938548251343827>

23. Modise J. M., Masogo P. The role of leadership training in developing effective Police supervisors // *International journal of innovative science and research technology*. 2024. P. 3128–3144. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/IJIS-RT24MAR1132>

24. Tyler M. A., McKenzie W. E. Mentoring first year police constables: Police mentors' perspectives // *Journal of workplace learning*. 2011. Vol. 23. No. 8. P. 518–530. <https://doi.org/10.1108/13665621111174870>

References

- Abdullayeva, O. A., & Greku, I. A. (2019). Intra-firm and corporate teacher training: an analysis of concepts. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 63-1, 4–8. (In Russ.)
- Ananchenkova, P. I. (2024). Corporate training is a mechanism for the reproduction of labor resources. *Scientific Notes of the Russian Academy of Entrepreneurship*, 1(23), 83–87. (In Russ.) <https://doi.org/10.24182/2073-6258-2024-23-1-83-87>.
- Bocharova, Yu. Yu. (2023). A modern design of research in teacher education. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 208, 60–70. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-208-60-70>.
- Gau, J. M., & Paoline III, E. A. (2025). Mentorship, culture, and job satisfaction among police officers. *Criminal Justice and Behavior*, 52(10), 1508–1525. <https://doi.org/10.1177/00938548251343827>
- Ilakavichus, M. R. (2024). Mentoring in modern Russia: actualization of values and meanings. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12(1). (In Russ.) <https://mir-nauki.com/PDF/115PDMN124.pdf>
- Klarin, M. V. (2016). Corporate education: its aims and features. *BSU Bulletin. Education. Personality. Society*, 1, 6–16. (In Russ.)
- Kondrat'ev, E. V., Mamonova, O. N., & Yurchenko, O. V. (2021). The aspects and special nature of modern mentoring. *Quality Standards*, 4, 86–91. (In Russ.) <https://doi.org/10.35400/0038-9692-2021-4-86-91>.
- Kukuev, A. I. (2008). *Andragogicheskij podhod v obrazovanii vzroslyh* [Andragogic approach in adult education]. *Bulat*. (In Russ.)
- Lebedev, O. E. (2022). Continuing education as a value. *Lifelong Education*, 1, 4–8. (In Russ.)
- Leontiev, D. (2019). Three targets: personal potential – why, what and how? *Educational Policy*, 3(79), 10–16. (In Russ.)
- Leontiev, D. A. (2016). Autoregulation, resources, and personality potential. *Siberian Journal of Psychology*, 62, 18–37. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
- Lodkina, E. V., Trusevich, E. V., & Falunina, E. V. (2022). The influence of intracorporate training on the socio-psychological climate of the teaching staff. *Issues of Social-Economic Development of Siberia*, 1, 49–54. (In Russ.) <https://doi.org/10.18324/2224-1833-2022-1-49-54>.
- Masalimova, A. R., & Malkarbayev, T. O. (2023). Essential characteristics of mentoring activities. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 1, 81–83. (In Russ.)
- Medvedev, N. V. (2024). Philosophical hermeneutics and scientific and pedagogical activities. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2(29), 255–268. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-255-268>.

- Mitrakhovich, V. A. (2008). Potential as a pedagogical category. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 9(33), 16–20. (In Russ.).
- Modise, J. M., & Masogo, P. (2024). The role of leadership training in developing effective Police supervisors. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 3128–3144. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/IJISRT-24MAR1132>
- Novikov, A. M. (2006). *Education methodology*. Egves. 2006. (In Russ.)
- Selin, P. V., & Ilakavichus, M. R. (2024). *Podgotovka nachal'stvuyushchego sostava i pedagogicheskikh rabotnikov suvorovskikh voennykh uchilishch MVD Rossii k sovmestnoj vospitatel'noj deyatelnosti* [Training of command staff and teaching staff of Suvorov military schools of the Ministry of Internal Affairs of Russia for joint educational activities]. Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. (In Russ.)
- Sklyarenko, I. S., & Blagoveshchenskaya, M. A. (2024). Methodological foundations for developing the mentoring institution in law enforcement agencies. *Penitentiary Science*, 4(18), 449–458. (In Russ.) <https://doi.org/10.46741/2686-9764.2024.68.4.012>
- Tyler, M. A., & McKenzie, W. E. (2011). Mentoring first year police constables: Police mentors' perspectives. *Journal of Workplace Learning*, 23(8), 518–530. <https://doi.org/10.1108/13665621111174870>
- Vershlovskij, V. G. (2012). Obrazovanie vzroslykh: Teoreticheskie i metodicheskie problem [Adult education: Theoretical and methodological issues]. *Continuing Education*, 1, 23–31. (In Russ.)
- Volokhov, M. S., Mamulevich, A. V., & Dubogryzova, I. A. (2023). On the problem of studying the essence and content of intra-corporate training. *Social Pedagogy in Russia. Scientific and Methodological Journal*, 1, 45–52. (In Russ.)
- Yakovenko, T. V. (2022). Structure of the classification of mentoring activities. *Vestnik NCBŽD*, 2, 81–88. (In Russ.)
- Yakushkina, M. S. (2015). Pedagogical potential of culture as resource for modern social centre development. *Nauchnyi Dialog*, 10(46), 120–133. (In Russ.)

Информация об авторе

Иванов Евгений Юрьевич, канд. пед. наук, начальник адъюнктуры Санкт-Петербургского университета МВД России, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8855-2920>, ivanzmeeff@rambler.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Evgeny Yu. Ivanov, Cand. Sci. (Pedagogy), Head of Adjuncture of the Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8855-2920>, ivanzmeeff@rambler.ru

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



Формирование готовности специалистов среднего звена к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями: конкретизация понятий

В. А. Федоров¹, М. В. Жиляев²

¹Уральский федеральный университет имени первого Президента России

Б. Н. Ельцина

²Уральский государственный педагогический университет,

Екатеринбург, Российская Федерация.

✉ mihail.zhilyaev@yandex.ru

Аннотация

Введение. Применение беспилотных технологий в экономике страны становится все более заметным. Их эффективность можно увидеть на примере геодезии, землеустройства и кадастра, где беспилотные системы существенно облегчают выполнение работ по обследованию территорий, съемке местности и т. д. В связи с этим возникает необходимость в формировании готовности специалистов – землеустроителей к применению беспилотных технологий в профессиональной деятельности.

Цель. Установить степень соответствия между требованиями рынка труда к специалистам-землеустроителям в части владения беспилотными технологиями и уровнем теоретической разработанности данной проблемы в педагогической науке, а также конкретизировать ведущие понятия исследования.

Методы. В качестве основных методов использованы теоретический анализ научных публикаций и нормативных документов по теме исследования, теоретический анализ профессиональных компетенций специалиста – землеустроителя, синтез полученной информации.

Результаты. На основе проведенного анализа научной литературы, нормативно-правовой базы и требований рынка труда выявлено противоречие между потребностью экономики в специалистах по землеустройству, владеющих беспилотными технологиями, и недостаточной теоретической разработанностью процесса формирования готовности специалистов-землеустроителей к профессиональной деятельности с такими технологиями.

Научная новизна. Конкретизированы ведущие понятия исследования – «готовность специалистов-землеустроителей к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями» и «формирование готовности специалистов-землеустроителей к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями».

Практическая значимость определена возможностью применения полученных результатов образовательными организациями, реализующими образовательные программы среднего профессионального образования по специальности 21.02.19 Землеустройство, для совершенствования подготовки будущих специалистов-землеустроителей в части формирования их готовности к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями.

Ключевые слова: беспилотные технологии, среднее профессиональное образование, профессионалитет, готовность к профессиональной деятельности, профессиональные компетенции, землеустроитель, геодезист, аэрофотосъемка

© Федоров В. А., Жиляев М. В.

Для цитирования: Федоров В. А., Жилиев М. В. Формирование готовности специалистов среднего звена к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями: конкретизация понятий // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 154–168. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.009>

Поступила в редакцию 28 марта 2026 г.; поступила после рецензирования 4 июня 2026 г.; принята к публикации 5 июня 2026 г.

Original article

Formation of the readiness of mid-level specialists for professional activities with unmanned technologies: Concretization of concepts

Vladimir A. Fedorov¹, Mikhail V. Zhilyaev² ✉

¹Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

²Ural State Pedagogical University,

Yekaterinburg, Russian Federation

✉ mihail.zhilyaeff@yandex.ru

Abstract

Introduction. The use of unmanned technologies in the national economy is becoming increasingly prominent. Their effectiveness is evident in geodesy, land management, and cadastre, where unmanned systems substantially reduce the labour intensity of territory surveys, topographic mapping, and related operations. This creates the need to develop readiness among land management specialists to apply unmanned technologies in their professional practice.

Aim. To assess the alignment between labour market requirements for land management specialists with regard to proficiency in unmanned technologies and the level of theoretical elaboration of this problem in pedagogical science, and to clarify the key concepts of the study.

Methods. The main methods employed are theoretical analysis of scholarly publications and regulatory documents relevant to the research topic, theoretical analysis of the professional competencies of a land management specialist, and synthesis of the information obtained.

Results. Based on the analysis of academic literature, the regulatory framework, and labour market requirements, a contradiction has been identified between the economy's need for land management specialists possessing unmanned technology skills and the inadequate theoretical development of the process of forming such readiness for professional activity involving these technologies.

Scientific novelty. The key concepts of the study have been clarified: “readiness of land management specialists for professional activity involving unmanned technologies” and “formation of readiness of land management specialists for professional activity involving unmanned technologies”.

Practical significance is determined by the applicability of the findings to educational institutions implementing vocational training programmes in speciality 21.02.19 Land Management, for the purpose of improving the preparation of future land management specialists with regard to forming their readiness for professional activity involving unmanned technologies.

Keywords: unmanned technologies, secondary vocational education, professionalism, readiness for professional activity, professional competencies, land management specialist, geodesist, aerial photography

For citation: Fedorov, V. A., & Zhilyaev, M. V. (2026). Formation of the readiness of mid-level specialists for professional activities with unmanned technologies: Concretization of concepts. *Vocational Education and Labour Market*, 14(2), 154–168. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.009>

Received March 28, 2026; revised June 4, 2026; accepted June 5, 2026.

Введение

Система среднего профессионального образования (СПО) является стратегическим элементом кадрового обеспечения российской экономики, удовлетворяя до 70 % кадровой потребности. Ее практико-ориентированный характер приобретает особое значение в условиях технологической трансформации ключевых отраслей экономики страны. Большим стимулом для развития системы СПО стал запуск федерального проекта «Профессионалитет», нацеленного на обеспечение готовности выпускника колледжа к профессиональной деятельности на предприятии. Достижение этой цели в значительной мере определяется качеством профессионально-образовательного процесса, ориентированном на развитие практических умений и навыков, востребованных будущим работодателем.

В рамках данного проекта включена и подготовка специалистов среднего звена по землеустройству. Для таких специалистов актуальна готовность к применению беспилотных летательных аппаратов (БПЛА), которые перешли сегодня из экспериментального инструмента в стандартную технологию для создания различных карт и планов, что напрямую влияет на содержание и эффективность деятельности специалиста-землеустроителя. Востребованность такой готовности подтверждена нормативно-правовыми документами: постановлением Правительства РФ, разрешающим использование БПЛА для проведения контрольных мероприятий¹, а также распоряжением Правительства РФ, определяющим беспилотные системы как стратегический инструмент для картографии, мониторинга и обследования территорий².

Говоря об использовании беспилотных технологий в области геодезии, кадастра и землеустройства, можно выделить следующие основные сферы их применений:

1. Топографо-геодезические работы и картографирование: создание планов и карт, цифровых моделей рельефа (ЦМР) и местности (ЦММ) для проектирования, инвентаризации земель, кадастра и землеустройства.

¹ Постановление Правительства РФ от 30.06.2021 № 1081 «О федеральном государственном земельном контроле (надзоре)». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107010143>

² Распоряжение Правительства РФ от 21.06.2023 № 1630-р «Об утверждении Стратегии развития беспилотной авиации Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2035 года и плана мероприятий по ее реализации». <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-21062023-n-1630-r-ob-utverzhenii>

2. Мониторинг землепользования и контроль: выявление несанкционированных захватов земель, нарушений их целевого использования.

3. Инвентаризация и обследование территорий: оценка состояния мелиоративных систем, границ лесных участков.

4. Кадастровые и землеустроительные работы: уточнение границ объектов недвижимости.

Мониторинг вакансий по подбору персонала, проведенный Национальной технологической инициативой (НТИ), показывает рост спроса на специалистов в сфере беспилотных технологий. Согласно данным сетевого издания «Коммерсантъ», основанных на результатах этого мониторинга, в 2023 г. спрос на специалистов в сфере беспилотной авиации вырос как минимум вдвое по сравнению с 2022 г., на тот момент было открыто 2–3 тыс. вакансий¹.

Дальнейшее развитие отрасли привело к усилению кадрового дефицита. По данным Федерального центра беспилотных авиационных систем (ФЦ БАС), приведенным изданием «Ведомости», на начало 2026 г. потребность гражданского сектора беспилотных авиационных систем в специалистах оценивалась в 15 тыс. человек. При этом около 12 тыс. приходится на операторов БПЛА – наиболее востребованную специальность, напрямую связанную с навыками аэрофотосъемки и обработки данных².

Опираясь на вышеприведенные данные, можно сделать вывод, что спрос на специалистов по работе с беспилотными технологиями и обработке данных существенно вырос (от 2–3 тыс. вакансий в 2023 г. до дефицита в 14,5 тыс. специалистов в 2026 г.). В этих условиях особую актуальность приобретает развитие системы подготовки кадров, способных эффективно использовать и внедрять беспилотные технологии в различных сферах профессиональной деятельности.

В ходе анализа научных публикаций с целью выявления степени изученности проблемы формирования готовности специалистов-землеустроителей к применению беспилотных технологий источники сгруппированы по нескольким направлениям.

Значительная часть работ, посвященных *технологическим и отраслевым аспектам применения БПЛА*, фиксирует расширение сфер использования беспилотных систем. Так, К. М. Бондаренко (2025) рассматривает уровень распространения БПЛА в регионах России и по отраслям, А. Ю. Односторонцева (2024) анализирует востребованность беспилотников на коммерческом рынке, выделяя проблемы и перспективы развития отрасли, Н. В. Самсонова (2015) описывает применение БПЛА на объектах электроэнергетики, группа чилийских исследователей демонстрирует эффективность использования дронов для оценки биомассы макроводорослей (Manzano, et al., 2025). В сфере геодезии и землеустройства возможности технологии раскрывают Г. Г. Турк и Н. К. Карачев (2023), А. А. Шайтер (2025), В. А. Романенко (2024), акцентирующий внимание на перспективах ее для картографии и кадастра.

¹ Абдуллина А. Беспилоты гражданской авиации: производители БПЛА удвоили спрос на кадры // Коммерсантъ. 26 сентября 2023 г. <https://www.kommersant.ru/doc/6237590>

² Устинова А. В России не хватает почти 15 000 операторов гражданских дронов // Ведомости. 24 марта 2026. <https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2026/03/24/1184967-v-rossii-ne-hvataet-operatorov-grazhdanskih-dronov>

Правовые аспекты применения БПЛА в землеустройстве и кадастре, включая международный контекст, проанализированы М. А. Дроздовой с соавторами (2023), а А. В. Трифоненко (2023) обобщает преимущества, ограничения и потенциал технологии.

Общим для перечисленных работ является акцент на технологических и нормативных аспектах внедрения БПЛА, тогда как *кадровое обеспечение этого процесса* представлено значительно меньшим числом публикаций. К таковым можно отнести статью Т. В. Лариной и И. И. Кораблина (2018), исследующих формирование профессиональной культуры военных специалистов беспилотной авиации, выделяя специфику содержания подготовки (воздушное право, планирование полетов, человеческий фактор) и принципы организации обучения. Среди зарубежных исследований можно выделить статью J. M. Nwaogu с соавторами (2024), предложивших методику обучения операторов БПЛА для строительной отрасли, и W. S. Ng и G. Cheng (2019), оценивающих готовность преподавателей к использованию дронов в образовательном процессе. Применительно к системе профессионального образования в России А. В. Котенко и В. Е. Котенко (2024) обосновывают необходимость включения работы с БПЛА в практические занятия по геодезии, А. М. Хузина (2025) акцентирует внимание на обучении студентов колледжа управлению беспилотниками как элементе формирования навыков в области разработки и эксплуатации систем управления.

Следует отметить, что значительная доля проанализированных источников представлена материалами студенческих научных конференций. Их включение в обзор обусловлено, с одной стороны, высокой актуальностью темы для исследователей, что косвенно подтверждает запрос на развитие данного направления, а с другой – необходимостью констатировать факт: на сегодняшний день отсутствуют фундаментальные работы в рецензируемых педагогических журналах, системно рассматривающие процесс формирования готовности землеустроителей к работе с БПЛА.

Проведенный обзор позволяет сделать следующие выводы:

- во-первых, существует весомый пласт публикаций, фиксирующих технологическую востребованность БПЛА в геодезии, землеустройстве и смежных отраслях;
- во-вторых, исследования, напрямую посвященные подготовке кадров для работы с беспилотными системами, немногочисленны и, как правило, ограничиваются отдельными аспектами (операторские навыки, включение отдельных тем в учебные курсы) без теоретико-методологического обоснования целостной системы формирования готовности;
- в-третьих, в доступной литературе отсутствуют работы, в которых предметом специального педагогического анализа выступает формирование готовности специалистов-землеустроителей к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями в условиях среднего профессионального образования.

Методы

Методологическую основу исследования составил системный подход, который реализован через последовательную процедуру раскрытия ключевого понятия «Формирование готовности специалистов-землеустроителей

к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями»: выделение его структурных элементов (беспилотные технологии, специалист-землеустроитель, профессиональная деятельность, готовность, формирование), анализ их взаимосвязей и последующий синтез в общем определении. При отборе источников для теоретического анализа применялись следующие критерии: соответствие проблематике исследования (применение БПЛА в землеустройстве и кадастре, подготовка кадров в системе СПО), релевантность нормативно-правовой базы (федеральные стандарты, профессиональные стандарты, стратегические документы), а также временной диапазон публикаций (преимущественно 2018–2026 гг.) для обеспечения актуальности результатов.

Результаты и обсуждение

Анализ нормативных документов и текущей практики землеустроителей, геодезистов и кадастровых инженеров подтверждает тренд на интеграцию беспилотных технологий в сферу управления земельными ресурсами. Внедрение БПЛА поддерживается государством: «Стратегия развития беспилотной авиации Российской Федерации до 2030 года»¹ задает вектор технологического развития отрасли. Ее цель – создание конкурентоспособного сектора по разработке, производству и эксплуатации БПЛА.

Традиционные методы полевых измерений с помощью оптических и спутниковых приборов остаются эталоном точности на небольших участках, однако становятся экономически и технически неэффективными на больших или труднодоступных территориях. Внедрение БПЛА предлагает кардинально новое решение: оперативный сбор геоданных, выполнение топосъемки, мониторинг землепользования и инвентаризацию объектов с высокой скоростью при снижении затрат. Их применение для создания цифровых моделей местности (ЦММ) и мониторинга обеспечивает рост производительности труда, повышение точности и детализации данных, снижение себестоимости и повышение безопасности работ.

Анализ вакансий в сфере землеустройства и кадастра выявляет спрос на специалистов, владеющих БПЛА. В требованиях к соискателям часто встречаются формулировки: «Аэрофотосъемка и воздушное лазерное сканирование участков работ с применением БПЛА типов DJI Phantom 4.0 Pro и DJI Matrice 350 RTK Combo, в том числе работы по планированию полетов, получения разрешений на ИВП, закрепление и координирование опознаков»²; «умение планировать и организовывать выполнение проектно-исследовательских работ, включая организацию аэросъемочных работ»³; «инженерно-геодезическая съемка в комплексе работ по обследованию земельного полотна с применением беспилотных летательных аппаратов (БПЛА)»⁴.

¹ Распоряжение Правительства РФ от 21.06.2023 № 1630-р «Об утверждении Стратегии развития беспилотной авиации Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2035 года и плана мероприятий по ее реализации». <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-21062023-n-1630-r-ob-utverzhenii>

² Вакансия «Геодезист-фотограмметрист (оператор БПЛА)». <https://dreamjob.ru/employers/109947/vakansii/130757487>

³ Вакансия «Инженер-картограф/камеральщик/геодезист-камеральщик». <https://dreamjob.ru/employers/48437/vakansii/132769606>

⁴ Вакансия «Геодезист». <https://dreamjob.ru/employers/26066/vakansii/130896113>

Работодатели указывают на данные навыки как на обязательное условие или конкурентное преимущество, что свидетельствует о сформированном запросе рынка.

Рассматривая процесс формирования готовности специалистов-землеустроителей к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями, проведен анализ требования ФГОС СПО по специальности «Землеустройство»¹ на соответствии требованиям профессиональных стандартов (далее – профстандартов) и реального сектора экономики. Профстандарт «Землеустроитель»² в обобщенных трудовых функциях предполагает использование материалов дистанционного зондирования Земли. Профстандарт «Специалист в области инженерно-геодезических изысканий для градостроительной деятельности»³ прямо указывает на необходимость выполнения топографических съемок, где БПЛА являются основным современным инструментом.

Установлено, что ФГОС, обеспечивая подготовку по традиционным видам деятельности (полевые измерения, камеральная обработка), не включает компетенцию «Применение БПЛА», востребованную рынком и отраженную в профессиональных стандартах. Вследствие этого уровень подготовки выпускников технологически отстает от реальных производственных процессов. Наблюдается явное *противоречие между растущей потребностью экономики в специалистах, готовых к работе с БПЛА, и невозможностью системы СПО удовлетворить этот запрос в текущих условиях вследствие недостаточной теоретической разработанности процесса формирования готовности специалистов-землеустроителей к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями*. Формирование данной готовности у выпускников является необходимым условием для повышения их конкурентоспособности, обеспечения технологического суверенитета и цифровой трансформации отрасли.

Таким образом, необходимость применения БПЛА в землеустройстве обоснована стратегическими документами и требованиями рынка, что делает интеграцию беспилотных технологий в основные образовательные программы безусловным приоритетом.

Для понимания процесса формирования готовности к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями, являющимся ключевым понятием настоящего исследования, важно определиться с терминами, составляющими данное понятие, схематично представленными на рис. 1.

В контексте данного исследования *беспилотные технологии* трактуются не как отдельное устройство (летательный аппарат), а как целостная цифровая технологическая цепочка, интегрированная

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2022 № 339 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 21.02.19 Землеустройство». <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202206210029>

² Профессиональный стандарт «Землеустроитель»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 июня 2021 г. N 434н. <https://base.garant.ru/401534334>

³ Профессиональный стандарт «Специалист в области инженерно-геодезических изысканий»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 октября 2021 № 746н https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=111862

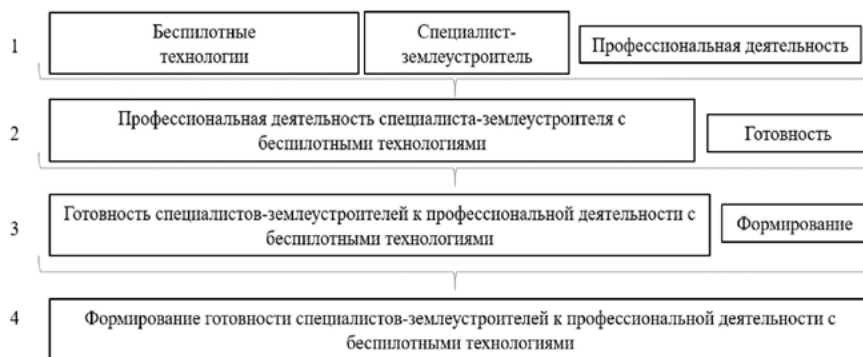


Рис. 1. Термины, составляющие ключевое понятие исследования
 Fig. 1. The terms that make up the key concept of the study

в профессиональную деятельность (рис. 2). Она объединяет аппаратные средства, программное обеспечение для планирования полетов, обработки результатов съемки и интеграции данных в отраслевые информационные системы. В деятельности землеустроителя эта технологическая цепочка выступает сквозным инструментом цифровой трансформации, переопределяющим традиционные процессы сбора, обработки и оформления землеустроительной документации.

Понимание *беспилотных технологий* обуславливает необходимость конкретизации субъекта профессиональной деятельности – *специалиста-землеустроителя*. В контексте цифровой трансформации его функционал развивается от исполнителя полевых измерений до оператора

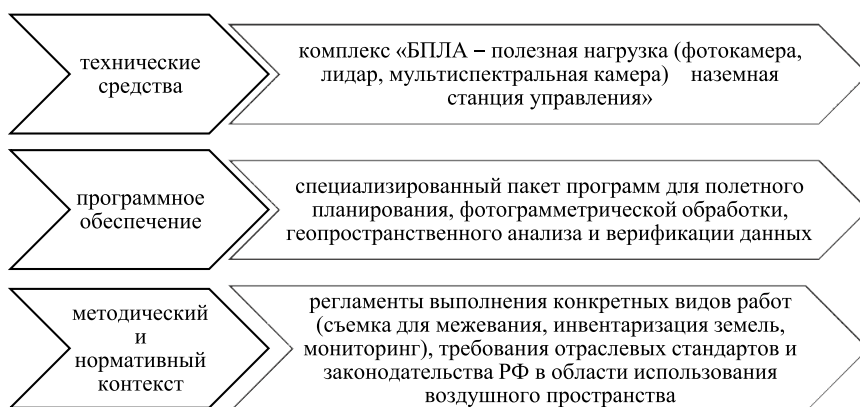


Рис. 2. Цифровая технологическая цепочка применения БПЛА в профессиональной деятельности
 Fig. 2. Digital technological chain of UAV application in professional activity

сложных систем и интерпретатора пространственных данных. *Специалист-землеустроитель* определяется как субъект профессиональной деятельности, активно интегрирующий в производство цифровые технологические цепочки (включая БПЛА). Его ключевая роль – формирование пространственных данных, необходимых для функционирования цифровой системы управления земельными ресурсами.

Под *профессиональной деятельностью* здесь понимается выполнение трудовых функций в соответствии с полученной в колледже специальностью (Федоров, Савельева, 2025), что устанавливает связь между результатом подготовки и последующей трудовой реализацией. Е. М. Иванова (1987), рассматривая профессиональную деятельность в системном ключе, подчеркивает, что техническое совершенствование трудового процесса изменяет орудия труда, задачи, взаимосвязи работников, что обуславливает перестройку психологической структуры деятельности. А. А. Ангеловский (2010) отмечает формирующее воздействие профессиональной среды на личность, связывая ее с определенными ценностными ориентациями и нормами.

Таким образом, *профессиональная деятельность* – это сложный, динамичный процесс выполнения трудовых функций, осуществляемый на базе полученного образования, разворачивающийся в конкретных социально-экономических условиях и видоизменяющийся под влиянием технического прогресса. Ключевым системообразующим элементом выступает субъект труда, который определяет результативность системы и сам формируется под ее влиянием.

Синтезируя рассмотренные подходы и учитывая ранее сформулированные определения, конкретизируем понятие *профессиональная деятельность специалиста-землеустроителя с беспилотными технологиями* как вид социально-трудовой активности, реализуемый специалистом, обладающим профильной подготовкой, и направленный на выполнение трудовых функций в области геодезии, землеустройства и кадастра. Эта деятельность представляет собой системный процесс, в котором специалист интегрирует беспилотные технологии в производственные цепочки сбора, обработки и оформления документации, обеспечивая формирование достоверной пространственной основы для принятия управленческих решений в условиях перехода к цифровой среде управления земельными ресурсами.

После рассмотрения сущности профессиональной деятельности закономерно возникает вопрос о качествах, необходимых выпускнику для ее успешной реализации. Ответ раскрывается через понятие *готовности*. В психолого-педагогическом контексте *готовность* – это интегративное состояние личности, объединяющее мотивационные, когнитивные, операционально-деятельностные и личностные компоненты для успешного выполнения деятельности. Она представляет собой целостное качество, формирующееся в результате профессиональной подготовки и личностного развития.

В рамках данного исследования *готовность специалистов-землеустроителей к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями* определяется как интегративное профессионально-личностное качество выпускника, характеризующееся внутренним

единством ценностно-смысловых установок, системы теоретических знаний и совокупности практических умений, обеспечивающих способность эффективно, безопасно и в соответствии с нормативными требованиями реализовывать полный цикл применения беспилотных технологий при решении задач геодезии, землеустройства и кадастра. Данная готовность не сводится к управлению дроном, а предполагает освоение всей цифровой технологической цепочки. Содержательно это выражается в способности решать профессиональные задачи на этапах: планирования (выбор типа БПЛА и оборудования, проектирование полетного задания); полевых работ (пилотирование, контроль качества съемки); камеральной обработки (использование специализированного программного обеспечения, дешифрирование); интеграции результатов (верификация, импорт в отраслевые системы, подготовка отчетной документации). Критически важным компонентом здесь выступает осознание нормативно-правового контекста деятельности.

В структуре рассматриваемой *готовности* выделяются компоненты:

- *мотивационно-ценностный* – сформированность профессиональных ценностных ориентаций, интерес к инновационным методам, стремление к совершенствованию;
- *когнитивный* – целостная система знаний о физических основах аэрофотосъемки, типах БПЛА, методах обработки, геоинформационных системах, нормативно-правовой базе;
- *операционально-деятельностный* – совокупность умений и навыков по реализации всех этапов технологической цепочки;
- *личностный* – профессионально важные качества (внимательность, техническая грамотность, аналитические способности, ответственность, готовность к рефлексии и повышению квалификации).

Сформированность данной готовности означает, что выпускник способен работать не просто с отдельным устройством, а с полноценной цифровой технологией, интегрированной во все этапы землеустроительных работ.

Понятие *формирование* в педагогическом контексте определяется как целенаправленный, специально организованный процесс, направленный на приобретение обучающимся совокупности практических и умственных способностей, знаний, умений, на развитие личностных качеств и профессиональной ориентации. Его характеристиками выступают: целенаправленность, специальная организованность, комплексность (воздействие на когнитивную, операциональную и личностную сферы) и процессуальность (развертывание во времени, прохождение этапов). Результатом является сформированность интегративных качеств личности, создающих основу для успешной реализации приобретенных компетенций в профессиональной деятельности.

В итоге теоретического анализа ключевых понятий исследования дадим окончательную конкретизацию ведущего понятия: *формирование готовности специалистов-землеустроителей к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями* – это специально организованный, целенаправленный педагогический процесс в системе профессионального образования, обеспечивающий становление у будущих

специалистов профессионально-личностного качества, позволяющего эффективно и безопасно реализовывать полный технологический цикл применения беспилотных технологий в сфере геодезии, землеустройства и кадастра. Данный процесс ориентирован на комплексное освоение обучающимися совокупности взаимосвязанных компетенций, необходимых для решения профессиональных задач с использованием БПЛА на всех этапах производства: от планирования полетного задания и сбора геопространственных данных до их обработки и передачи результатов в отраслевые базы. Содержательное ядро процесса образует органический синтез фундаментальных знаний классических дисциплин (геодезия, кадастр, землеустройство) с инновационными технологическими компонентами (дистанционное зондирование, цифровая фотограмметрия, геоинформационные системы, основы пилотирования, нормативно-правовое обеспечение). Ключевая особенность – направленность не на изолированное обучение управлению БПЛА, а на формирование целостного видения сквозной технологической цепочки, где беспилотные технологии выступают системообразующим инструментом цифровой трансформации землеустроительного производства.

Заключение

По результатам исследования, включавшего анализ научной литературы, нормативно-правовой базы и требований рынка труда, выявлено противоречие между возрастающей потребностью экономики в специалистах по землеустройству, владеющих беспилотными технологиями, и недостаточной теоретико-методологической разработанностью вопросов формирования их готовности к профессиональной деятельности с использованием данных технологий.

Конкретизированы ведущие понятия исследования:

- готовность специалистов-землеустроителей к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями как интегративное профессионально-личностное качество выпускника, характеризующееся внутренним единством ценностно-смысловых установок, системы теоретических знаний и совокупности практических умений, обеспечивающих способность эффективно, безопасно и в соответствии с нормативными требованиями реализовывать полный цикл применения беспилотных технологий при решении задач геодезии, землеустройства и кадастра;
- формирование готовности специалистов-землеустроителей к профессиональной деятельности с беспилотными технологиями как специально организованный, целенаправленный педагогический процесс, обеспечивающий становление у будущих специалистов профессионально-личностного качества, позволяющего эффективно и безопасно реализовывать полный технологический цикл применения беспилотных технологий в сфере геодезии, землеустройства и кадастра.

Таким образом, полученные результаты закладывают понятийно-терминологическую, содержательную основу для дальнейших педагогических разработок, направленных на модернизацию профессиональной подготовки специалистов-землеустроителей в условиях цифровизации отрасли и среднего профессионального образования.

Список литературы

1. Ангеловский А. А. Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. № 5-2. С. 306–314.
2. Бондаренко К. М. Анализ уровня развития БПЛА // Подъемно-транспортные, строительные, дорожные, путевые, мелиоративные машины и робототехнические комплексы: сб. мат-лов 29-й Московской Межд. науч.-техн. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Москва, 23 апреля 2025 г. Москва: Стратегия объединения, 2025. С. 102–104.
3. Дроздова М. А., Удалова Д. В., Беляева К. А., Кравцова М. А. Правовые основы использования беспилотных летательных аппаратов в землеустройстве и кадастре, включая международный аспект // Аграрное и земельное право. 2023. № 11(227). С. 307–310. https://doi.org/10.47643/1815-1329_2023_11_307
4. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. Москва: Изд-во МГУ, 1987. 207 с.
5. Котенко А. В., Котенко В. Е. Практико-ориентированное обучение работе с БПЛА на примере Омского государственного педагогического университета // Педагогическое образование. 2024. Т. 5, № 12. С. 36–40.
6. Ларина Т. В., Кораблин И. И. Сущность и специфика профессиональной культуры будущих военных специалистов беспилотной авиации // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6(73). С. 67–69.
7. Односторонцева А. Ю. Беспилотные летательные аппараты – будущие технологии для жизни общества // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2024. Т. 14, № 11-1. С. 506–513. <https://doi.org/10.34670/AR.2024.81.96.056>
8. Романенко В. А. Применение беспилотных летательных аппаратов (БПЛА) в геодезической съемке: преимущества, проблемы и перспективы // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2024. № 11(99). С. 256–261.
9. Самсонова Н. В. Беспилотное обследование наземных объектов электроэнергетики // Строительство – 2015: Строительство. Дороги. Транспорт: мат-лы Межд. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 16–17 мая 2015 г. Т. 3. Ростов-на-Дону: РГСУ, 2015. С. 159–161.
10. Трифоненко А. В. Применение беспилотных аппаратов в области землеустройства и кадастров // Рациональное использование природных ресурсов в целях устойчивого развития: мат-лы II Всерос. конф. обучающихся учреждений среднего общего, среднего профессионального и высшего образования, Красноярск, 25–27 октября 2023 г. Красноярск, 2023. С. 425–429.
11. Турк Г. Г., Карачев Н. К. Использование беспилотных летательных аппаратов (БПЛА) в геодезии // Вектор ГеоНаук. 2023. Т. 6, № 2. С. 56–60. <https://doi.org/10.24412/2619-0761-2023-2-56-60>
12. Федоров В. А., Савельева М. А. Формирование готовности выпускника колледжа к профессиональной деятельности на предприятии-партнере в условиях профессионалитета: понятийный аспект // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13, № 1. С. 22–37. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.002>

13. Хузина А. М., Латипова Л. Н. Обучение студентов колледжа управлению БПЛА: инновационные методы и технологии // Лучшие практики общего и дополнительного образования по естественно-научным и техническим дисциплинам: сб. мат-лов V Межд. науч.-практ. конф., посвященной памяти академика РАН К. А. Валиева, Елабуга, 17 января 2025 г. Казань: Казанский университет, 2025. С. 515–520.
14. Шайтер А. А. Беспилотные летательные аппараты (БПЛА) в геодезии // Студенческая наука – взгляд в будущее: мат-лы XX Всерос. студ. науч. конф., Красноярск, 25–27 февраля 2025 г. Красноярск: Красноярский ГАУ, 2025. С. 127–130.
15. Manzano M. E., Pacheco H. Á., Manzano M. C., Alvarez R. M. A model for the macroalgal assessment of the *Lessonia Nigrescens* complex through unmanned aerial vehicles (UAV) and Geographic Information System (GIS) // Remote sensing applications: society and environment. 2026. Vol. 41. P. 101843. <https://doi.org/10.1016/j.rsase.2025.101843>
16. Ng W. S., Cheng G. Integrating drone technology in STEM education: A Case study to assess teachers' readiness and training needs // Issues in informing science and information technology. 2019. Vol. 16. P. 061–070. <https://doi.org/10.28945/4288>
17. Nwaogu J. M., Yang Y., Chan A. P. C., Wang X. Enhancing drone operator competency within the construction industry: Assessing training needs and roadmap for skill development // Buildings. 2024. Vol. 14. No. 4. P. 1153. <https://doi.org/10.3390/buildings14041153>

References

- Angelovsky, A. A. (2010). "Profession", "Professional Conscience", "Professional Activity", "Professionalism": Notion analysis. *Izvestiya of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 5-2, 306–314. (In Russ.)
- Bondarenko, K. M. (2025). Analysis of the level of UAV development. In *Proceedings of the 29th Moscow International Interuniversity Scientific and Technical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists*, «Hoisting-and-transport, construction, road, track, reclamation machines and robotics complexes», Moscow, April 23, 2025 (pp. 102–104). (In Russ.)
- Drozdova, M. A., Udalova, D. V., Belyaeva, K. A., & Kravtsova, M. A. (2023). Legal basis for the use of unmanned aerial vehicles in land management and cadastre, including the international aspect. *Agrarian and Land Law*, 11(227), 307–310. (In Russ.) https://doi.org/10.47643/1815-1329_2023_11_307
- Fedorov, V. A., & Savelyeva, M. A. (2025). Formation of college graduate readiness for professional activity at a partner enterprise under the conditions of the professionalitet: Conceptual aspect. *Vocational Education and Labour Market*, 13(1), 22–37. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.002>
- Ivanova, E. M. (1987). *Fundamentals of the psychological study of professional activity*. Moscow University Press. (In Russ.)
- Khuzina, A. M., & Latipova, L. N. (2025). Teaching college students to operate UAVs: Innovative methods and technologies.: In *Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference dedicated to the memory of K. A. Valiev* «Best practices of general and supplementary education in natural-sci-

- ence and technical disciplines», *Elabuga*, January 17, 2025 (pp. 515–520). Kazan University. (In Russ.)
- Kotenko, A. V., & Kotenko, V. E. (2024). Practically oriented training in working with UAVS using the example of Omsk state pedagogical university. *Pedagogical Education*, 5(12), 36–40. (In Russ.)
- Larina, T. V., & Korablin, I. I. (2018). The essence and specificity of professional culture of future military unmanned aviation specialists. *World of Science, Culture, Education*, 6(73), 67–69. (In Russ.)
- Manzano, M. E., Pacheco, H. Á., Manzano, M. C., & Alvarez, R. M. (2025). A model for the macroalgal assessment of the *Lessonia nigrescens* complex through unmanned aerial vehicles (UAV) and Geographic Information System (GIS). *Remote Sensing Applications: Society and Environment*. <https://doi.org/10.1016/j.rsase.2025.101843>
- Ng, W. S., & Cheng, G. (2019). Integrating drone technology in STEM education: A case study to assess teachers' readiness and training needs. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 16, 061–070. <https://doi.org/10.28945/4288>
- Nwaogu, J. M., Yang, Y., Chan, A. P. C., & Wang, X. (2024). Enhancing drone operator competency within the construction industry: Assessing training needs and roadmap for skill development. *Buildings*, 14(4), 1153. <https://doi.org/10.3390/buildings14041153>
- Odnostorontseva, A. Yu. (2024). Unmanned aerial vehicles are the future technologies for the life of society. *Economics: Yesterday, Today, Tomorrow*, 14(11-1), 506–513. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2024.81.96.056>
- Romanenko, V. A. (2024). The use of unmanned aerial vehicles (UAVs) in geodetic surveying: advantages, problems and prospects. *Skif. Issues of Student Science*, 11(99), 256–261. (In Russ.)
- Samsonova, N. V. (2015). Unmanned inspection of ground-based electric power facilities. In *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «Construction – 2015: Construction. Roads. Transport»*, Rostov-on-Don, May 16–17, 2015, Vol. 3 (pp. 159–161). Rostov State University of Civil Engineering. (In Russ.)
- Shaiter, A. A. (2025). Unmanned aerial vehicles (UAVs) in geodesy. In *Proceedings of XX All-Russian Student Scientific Conference «Student science – a look into the future»*, Krasnoyarsk, February 25–27, 2025 (pp. 127–130). Krasnoyarsk State Agrarian University. (In Russ.)
- Trifonenko, A. V. (2023). The use of unmanned vehicles in the field of land management and cadastres. In *Proceedings of the II All-Russian Conference of Proceedings of the II All-Russian Confederation of Students of Institutions of Secondary General, Secondary Vocational, and Higher Education «Rational use of natural resources for sustainable development»*, Krasnoyarsk, October 25–27, 2023 (pp. 425–429). Krasnoyarsk. (In Russ.)
- Turk, G. G., & Karachev, N. K. (2023). Use of unmanned aerial vehicles (UAVS) in geodesy. *Vector of GeoSciences*, 6(2), 56–60. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2619-0761-2023-2-56-60>

Информация об авторах

Федоров Владимир Анатольевич, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7941-7818>, fedorov1950@gmail.com

Жилиев Михаил Владимирович, аспирант кафедры методологии профессионально-педагогического образования Уральского государственного педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2686-2169>, mihail.zhilyaev@yandex.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Vladimir A. Fedorov, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7941-7818>, fedorov1950@gmail.com

Mikhail V. Zhilyaev, Postgraduate Student of the Department of Professional and Pedagogical Education of the Ural State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2686-2169>, mihail.zhilyaev@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.2026.65.2.006>

Научная статья



Оценка удовлетворенности качеством обучения иностранному языку в неязыковом вузе (по данным онлайн-анкетирования)

М. В. Никифорова ✉, **И. А. Скворцова**

¹ Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация
✉ m.v.nikiforova1@usue.ru

Аннотация

Введение. Качество языковой подготовки в неязыковом вузе остается предметом устойчивого исследовательского интереса: несмотря на возросший спрос рынка труда на специалистов с развитыми иноязычными компетенциями, иностранный язык по-прежнему воспринимается студентами как дисциплина второго порядка, что ведет к снижению учебной мотивации и общего уровня удовлетворенности обучением. Между тем удовлетворенность качеством образовательных услуг напрямую влияет на реальный уровень языковой подготовки, что делает ее систематический мониторинг необходимым условием совершенствования учебного процесса.

Цель. Систематизировать существующие в научной литературе подходы к оценке удовлетворенности обучающихся качеством образовательных услуг и представить результаты двухэтапного мониторинга удовлетворенности студентов обучением иностранному языку, проведенного в Уральском государственном экономическом университете (УрГЭУ, Екатеринбург) в 2025–2026 гг.

Методы. В работе применялись теоретические методы (анализ, обобщение и систематизация научной и учебно-методической литературы), а также эмпирические: педагогическое наблюдение, двухэтапное онлайн-анкетирование с использованием шкалы Ликерта и статистическая обработка полученных данных. В исследовании приняли участие 498 студентов очной формы обучения по шести направлениям подготовки.

Результаты. Большинство респондентов продемонстрировали высокий уровень общей удовлетворенности качеством обучения иностранному языку. Наиболее высокие оценки получили компетентность преподавателей и психологический климат на аудиторных занятиях. Оценка собственных учебных достижений, будучи более сдержанной, тем не менее находится на удовлетворительном уровне. Анализ факторов неудовлетворенности выявил два ключевых проблемных аспекта: недостаточный объем аудиторной нагрузки и отсутствие дифференциации студентов по подгруппам в соответствии с входным уровнем владения иностранным языком.

Научная новизна. Представлены и интерпретированы новые эмпирические данные, полученные в конкретном неязыковом вузе, которые не только фиксируют уровень удовлетворенности студентов различных направлений подготовки, но и раскрывают факторы неудовлетворенности, не всегда очевидные при стандартной аттестации.

Практическая значимость. Полученные данные могут служить основой для оптимизации рабочих программ дисциплины «Иностранный язык», выбора форм и методов обучения и контроля, а также для обоснования целесообразности входного диагностического тестирования и последующего распределения студентов по подгруппам в зависимости от уровня языковой подготовки.

© Никифорова М. В., Скворцова И. А.

Ключевые слова: качество образовательных услуг, удовлетворенность обучением, иностранный язык в неязыковом вузе, языковая подготовка, иноязычная коммуникативная компетенция, шкала Ликерта

Для цитирования: Никифорова М. В., Скворцова И. А. Оценка удовлетворенности качеством обучения иностранному языку в неязыковом вузе (по данным социологического исследования) // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 169–184. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.006>

Поступила в редакцию 4 марта 2026 г.; поступила после рецензирования 28 апреля 2026 г.; принята к публикации 30 апреля 2026 г.

Original article

Student satisfaction with the quality of foreign language training in a non-linguistic university (Based on the online-survey)

Marina V. Nikiforova [✉], Irina A. Skvortsova

¹Ural State University of Economics,

[✉]m.v.nikiforova1@usue.ru

Abstract

Introduction. The quality of language training in a non-linguistic university remains a subject of research interest. Despite the growing labour market demand for specialists with advanced foreign language skills, a foreign language is still perceived by students as a supporting discipline, which leads to a decrease in learning motivation and overall satisfaction with education. At the same time, student satisfaction with the quality of education directly affects their actual level of language proficiency, making its systematic monitoring a necessary condition for improving the educational process.

Aim. To systematize the existing approaches to assessing student satisfaction with the quality of educational services and to present the results of a two-stage monitoring of student satisfaction with foreign language training, conducted at Ural State University of Economics (USUE, Yekaterinburg) in 2025–2026.

Methods. The study employed theoretical methods (analysis, synthesis, and systematization of research findings), as well as empirical methods: pedagogical observation, two-stage online survey using a Likert scale, and statistical processing of the obtained data. The study involved 498 full-time students from six fields of training.

Results. The majority of respondents demonstrated a high level of overall satisfaction with the quality of foreign language training. The highest ratings were given to the competence of teachers and the psychological climate during classroom sessions. Student self-assessment of academic achievements, while more moderate, nevertheless remains at a satisfactory level. The analysis of dissatisfaction factors revealed two key problematic aspects: insufficient contact hours and language group formation without regard to students' actual language skills at the start of training.

Scientific novelty. New empirical data obtained from a specific non-linguistic university are presented and interpreted. These data do not only record the level of satisfaction among students from different training areas but also reveal factors of dissatisfaction that are not always obvious during standard assessment procedures.

Practical significance. The obtained data can serve as a basis for optimizing the syllabi of the discipline “Foreign Language,” selecting forms and methods of teaching and assessment, as well as for justifying the need for incoming diagnostic testing and subsequent distribution of students into subgroups depending on their level of language proficiency.

Keywords: quality of educational services, student satisfaction, foreign language in a non-linguistic university, foreign language training, foreign language communicative competence, Likert scale

For citation: Nikiforova, M. V., & Skvortsova, I. A. (2026). Student satisfaction with the quality of foreign language training in a non-linguistic university (Based on the online-survey). *Vocational Education and Labour Market*, 14(2), 169–184. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.006>

Received March 4, 2026; revised April 28, 2026; accepted April 30, 2026.

Введение

В условиях трансформационных изменений системы российского профессионального образования (Голубовский, 2025; Клячко, Токарева, 2025; Олейникова, Редина, 2025 и др.) и возрастающей конкуренции учебных заведений проблема оценки качества образовательных услуг (далее ОУ) стоит как никогда остро. На сегодняшний день можно говорить о двух основных разновидностях оценки качества образования в российской высшей школе. Первая – независимая оценка, регламентированная статьей 95 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», – включает в себя 1) независимую оценку качества подготовки обучающихся и 2) независимую оценку качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность¹.

Вторая разновидность оценки качества ОУ – внутренний мониторинг, проводимый вузами по собственной инициативе с применением различного методического инструментария, выбор которого обусловлен постановкой конкретных целей и задач. В рамках внутреннего мониторинга можно выделить два основных подхода: оценка с опорой на объективные показатели (результаты промежуточной аттестации, академических рейтингов, ГИА и т. д.); оценка качества ОУ самим потребителем (студентом, выпускником, работодателем) на основе их собственных представлений и ожиданий. Вторая разновидность внутреннего мониторинга именуется в научной литературе оценкой (уровня) удовлетворенности качеством образования / образовательных услуг.

Качество ОУ является категорией комплексной и многомерной. По мнению Г. Н. Гайдуковой (2012, с. 106), качество ОУ – это «совокупность свойств и характеристик образовательного процесса, которая придает ему (процессу) способность удовлетворять образовательные потребности конкретных потребителей». Другое определение качества ОУ, предложенное Л. Г. Миляевой, акцентирует двойственную природу данной

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.04.2026) "Об образовании в Российской Федерации". https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/daa09a0ac1c687376e8df810d5a1c02eaf710300

образовательной категории, отражающей как объективные показатели, так и субъективные оценки. Так, согласно Л. Г. Миляевой, под качеством ОУ следует понимать «объективно-субъективную составляющую качества образования, определяемую, с одной стороны, степенью соответствия структуры и условий реализации образовательной программы нормативным требованиям ФГОС ВО, а, с другой стороны, — уровнем удовлетворенности обучающихся теми же параметрическими характеристиками, базирующемся на их субъективном восприятии (Миляева, 2018, с. 29–30).

Из предложенных определений следует, что мониторинг уровня удовлетворенности при оценке качества ОУ является не менее значимым, чем измерение объективных параметрических показателей, поскольку непрерывное улучшение и совершенствование образовательного процесса не представляется возможным без своевременной и эффективной обратной связи с заинтересованными сторонами.

Сказанным обусловлена актуальность изучения проблемы внутреннего мониторинга удовлетворенности качеством ОУ как в целом по образовательному учреждению, так и в рамках конкретных программ подготовки и отдельных учебных курсов. В контексте языковой подготовки студентов неязыковых специальностей проблема удовлетворенности приобретает особую актуальность: с одной стороны, рынок труда требует специалистов с развитыми иноязычными компетенциями, с другой – в неязыковом вузе иностранный язык по-прежнему воспринимается как второстепенная дисциплина, что неизбежно ведет к падению мотивации и снижению уровня удовлетворенности. Выявление факторов неудовлетворенности представляется важным и необходимым, поскольку они прямо воздействуют на реальный уровень языковой подготовки.

Настоящая статья посвящена проблеме оценки удовлетворенности студентов качеством ОУ по дисциплине «Иностранный язык» (далее ИЯ) в неязыковом вузе. *Цель статьи* – рассмотреть существующие в литературе подходы к оценке удовлетворенности обучающихся качеством ОУ, в том числе применительно к языковому образованию, а также представить и проанализировать результаты анкетирования, проведенного кафедрой делового иностранного языка совместно с кафедрой экономической теории и прикладной социологии Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ, Екатеринбург). На основании полученных данных авторы статьи делают вывод об уровне общей удовлетворенности качеством обучения ИЯ в вузе, а также о некоторых проблемных аспектах в обучении, которые необходимо учитывать при планировании и реализации образовательных программ.

Методы

На теоретическом этапе исследования применялись методы анализа, обобщения и систематизации научных публикаций трудов российских и зарубежных авторов, позволившие выявить многомерный характер изучаемой проблемы. Предпочтение отдавалось работам, исследующим специфику удовлетворенности качеством языкового образования

и опубликованным в последние 10 лет (2015–2025 гг.), что обеспечило актуальность данных о современном состоянии системы образования и психологии мотивации студентов.

Результаты анализа существующих методик оценки удовлетворенности послужили основой для проведения авторами собственного двухэтапного мониторинга, организованного в формате онлайн-анкетирования.

Первый этап (апрель 2025 г.) имел целью получение целостного представления о степени удовлетворенности студентов обучением ИЯ в вузе. Онлайн-анкетирование базировалось на пятиуровневой шкале оценок, иначе называемой шкалой Ликерта¹, предоставляющей респондентам возможность выбора ответа, наиболее точно соответствующего степени их удовлетворенности или неудовлетворенности качеством обучения.

Второй этап (февраль 2026 г.) представлял собой повторный мониторинг, направленный на выявление оценочных суждений студентов об отдельных параметрах качества обучения и анализ факторов неудовлетворенности.

Всего в исследовании приняли участие 498 студентов, что при общей численности обучающихся по очной форме в УрГЭУ около 2800 человек обеспечивает репрезентативность полученных социологических данных.

Результаты и обсуждение

Анализ публикаций отечественных (Белова, 2008; Ермакова, Никулина, 2017; Калининский, Губарьков, 2020; Котова, Хасанова, 2016 и др.) и зарубежных (Alari, 2019; Hackett, 2011; Kim, Lee, 2015; Meletiou et al., 2020 и др.) исследователей показал, что единого методологического подхода к оценке удовлетворенности студентов качеством ОУ не сложилось: выбор конкретной методики, систему индикаторов оценки и методы обработки и подсчета результатов каждое учреждение осуществляет самостоятельно, учитывая свои стратегические цели и доступные ресурсы – материальные, кадровые и временные (Сергеева и др., 2020). В то же время очевидно, что при всем многообразии подходов итогом любого мониторинга удовлетворенности должно быть получение полной и актуальной информации, которая позволит принимать и корректировать различного рода управленческие и учебно-методические решения, направленные на сохранение и повышение качества ОУ как в актуальном настоящем, так и в прогнозируемом будущем.

Анализ научной литературы, посвященной удовлетворенности студентов качеством языковой подготовки в лингвистических вузах (Пихтовникова, Белых, 2019; Проскураева, 2024; Образцов, Половнев, 2017), свидетельствует о том, что наиболее осязаемым и реально осуществимым методом оценки остается анкетирование, однако подходы к разработке анкетных листов и методам оценки значительно различаются. Так, в работе И. В. Образцова и А. В. Половнева (2017, с. 227) на примере Московского государственного лингвистического университета

¹ Шкала Ликерта // Большая российская энциклопедия. <https://bigenc.ru/c/shkalalikerta-d9ff92>

анализируется общая удовлетворенность студентов качеством обучения и частная удовлетворенность, которая «отражает степень реализации студентами своих ожиданий по отношению к конкретным компонентам обучения и образовательной среды». Авторы выделяют шесть основных компонентов частной удовлетворенности: 1) удовлетворенность качеством и содержанием обучения; 2) удовлетворенность организацией процесса обучения и практики, научным руководством; 3) удовлетворенность организацией внеучебной и научной деятельности; 4) удовлетворенность социально-бытовыми условиями; 5) удовлетворенность материально-техническим обеспечением учебного процесса; 6) удовлетворенность социально-психологическим климатом в коллективе (Там же, с. 228). Проведя социологический срез студенческих оценок, авторы приходят к выводу о том, что «уровень удовлетворенности качеством обучения существенно отражается на устойчивости профессиональной ориентированности студентов» (Там же, с. 226).

Анализ публикаций, посвященных проблеме удовлетворенности качеством языковой подготовки в неязыковых вузах (Клокова, 2024; Степанова, 2015; Юденкова, 2023), также демонстрирует различия в подходах к отбору критериев и методам оценки результатов анкетирования. Так, М. М. Степанова (2015) предлагает матрицу оценки качества обучения ИЯ в магистратуре, где общая удовлетворенность складывается из ряда параметров, включающих удовлетворенность содержанием образования, взаимодействием с преподавателем и перспективой применения ИЯ. В работе А. Г. Клоковой выделяется два ключевых параметра удовлетворенности: организация учебного процесса и качество взаимодействия с преподавателями кафедры (Клокова, 2024).

Особое внимание при изучении удовлетворенности студентов качеством языковой подготовки в неязыковом вузе авторы акцентируют на факторах неудовлетворенности, а также анализируют студенческие предложения по совершенствованию обучения ИЯ. Так, в исследовании О. В. Юденковой (2023), проведенном на выборке из 307 студентов ряда российских вузов, в качестве предложений упоминается увеличение контактной нагрузки, применение индивидуального подхода в обучении, увеличение доли разговорной практики, обновление учебно-методических материалов и внедрение цифровых педагогических методов.

Особого внимания заслуживают исследования, выполненные на специфическом предметном материале. Так, Э. Ю. Огородникова и М. Б. Ковалева (2025) исследуют особенности удовлетворенности учебной дисциплиной «Латинский язык» у иностранных обучающихся на англоязычной программе в многонациональной группе. И. А. Левина с соавторами (2021) на примере Южно-Уральского государственного университета изучают степень удовлетворенности студентов неязыковых специальностей уровнем обучением ИЯ в условиях смешанного формата – аудиторные часы плюс онлайн-обучение.

Проведенный анализ публикаций позволяет, таким образом, выделить несколько устойчивых тенденций и одновременно проблемных аспектов. Во-первых, исследователи сходятся во мнении, что удовлетворенность качеством обучения ИЯ является комплексной и многомерной категорией, которая складывается из ряда параметрических показателей,

однако конкретный их набор в разных работах различается. Во-вторых, в большинстве исследований выборка респондентов весьма ограничена как в количественном – от 53 (Степанова, 2015) до 527 респондентов (Клокова, 2024), так и в качественном отношении (опрашиваются преимущественно студенты конкретных направлений подготовки), что представляется недостаточным для экстраполяции полученных результатов на всю совокупность неязыковых вузов. В-третьих, большинство исследований опирается на разовые опросы, тогда как длительные наблюдения и регулярные мониторинговые процедуры представляются более информативными.

С опорой на проанализированные методологические подходы и с учетом выявленных исследовательских лагун было проведено двухэтапное эмпирическое исследование с применением самостоятельно разработанного опросного листа.

В ходе мониторинга были опрошены студенты следующих направлений подготовки: информационные технологии – 35,5 %; менеджмент – 20,5 %; экономика – 17,7 %; государственное и муниципальное управление – 11 %; управление персоналом – 5,8 %; управление качеством – 4,2 %; другие – 5,2 %.

Результаты опроса позволяют утверждать, что большинство студентов (80 % опрошенных) удовлетворены качеством обучения ИЯ в вузе (см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Насколько студенты удовлетворены качеством обучения иностранному языку?, %

How satisfied are students with the quality of foreign language training?, %

№	Значение	% от опрошенных
1	полностью удовлетворен	50,8
2	скорее удовлетворен	29,1
3	затрудняюсь ответить	8,4
4	скорее не удовлетворен	8,2
5	полностью не удовлетворен	3,4
6	Итого опрошенных	100,0

Дальнейшее ранжирование ответов и соотнесение их с учебными подразделениями выявило, что в большей степени обучением по ИЯ удовлетворены студенты направлений подготовки «Информационные технологии», «Экономика» и «Менеджмент» (см. табл. 2).

На вопрос, видят ли студенты себя в будущем, использующим ИЯ в профессиональной деятельности, 59,8 % опрошенных ответили положительно, 11,6 % – отрицательно, 28,5 % затруднились с ответом; лидирующие позиции здесь, как и прежде, заняли «Информационные технологии», «Менеджмент» и «Экономика» (см. табл. 3).

Корреляция с рассмотренными ранее показателями удовлетворенности (ср. табл. 2 и табл. 3) демонстрирует сходство мотивационно-оценочного профиля студентов обозначенных направлений подготовки: они не

Таблица 2 / Table 2

Насколько студенты удовлетворены организацией обучения иностранному языку в зависимости от направления подготовки?, %
How satisfied are students with the organization of foreign language training depending on their field of study?, %

№	Направления подготовки	Полностью удовлетворены	Скорее удовлетворены	Затруднились ответить	Скорее не удовлетворены	Полностью не удовлетворены
1	ИТ	61,6	27,1	5,6	4,0	1,7
2	Экономика	47,7	31,4	11,6	8,1	1,2
3	Менеджмент	39,2	26,5	13,7	15,7	4,9
4	Управление качеством	38,1	33,3	4,8	4,8	19,0
5	Управление персоналом	51,7	27,6	13,8	6,9	0,0
6	ГМУ	50,9	38,2	5,5	5,5	0,0

Таблица 3 / Table 3

Видят ли студенты разных направлений себя в будущем, использующими иностранный язык в своей узкой профессиональной деятельности?, %
Do students from different fields see themselves in the future using a foreign language in their specific professional activities?, (%)

№	Направления подготовки	Видят	Не видят	Не могут сказать
1	ИТ	74,0	4,5	21,5
2	Менеджмент	61,8	9,8	28,4
3	Экономика	55,8	14,0	30,2
4	УК	47,6	28,6	23,8
5	Управление персоналом	37,9	13,8	48,3
6	ГМУ	34,5	23,6	41,8

только чаще других видят возможности практического применения ИЯ в профессиональной сфере, но и в целом выше оценивают качество обучения ИЯ в вузе.

Повторный мониторинг проводился в феврале 2026 года. В нем приняли участие наиболее репрезентативные группы из первоначального опроса – студенты направлений подготовки «Информационные технологии» и «Менеджмент». Всего в опросе приняло участие 266 студентов.

Как и на первом этапе, опрос проводился онлайн и предполагал заполнение анкеты с балльной шкалой оценок. Для диагностики студентам был предложен перечень из 12 параметров качества ОУ, составленный авторами на основе интеграции рассмотренных ранее опросных методик И. В. Образцова и А. В. Половнева (2017) и М. М. Степановой (2015). Опросный лист и результаты по каждому параметру представлены в табл. 4.

Таблица 4 / Table 4

Оценка удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг (дисциплина «Иностранный язык»), %
 Student satisfaction with the quality of educational services (Foreign language training), %

№	Параметр качества ОУ	Полностью удовлетворены	Скорее удовлетворены	Затруднились ответить	Скорее не удовлетворены	Полностью не удовлетворены
1	Содержание программного материала по ИЯ (лексические и грамматические темы)	71,8	20,7	6	1,1	0,4
2	Актуальность и содержательность учебно-методических материалов	63,5	25,2	7,5	3	0,8
3	Обеспеченность вуза учебно-методическими материалами по ИЯ	75,6	19,2	4,1	0,8	0,4
4	Актуальность и эффективность форм и методов обучения	65,4	21,4	10,2	2,3	0,8
5	Актуальность и эффективность форм и методов контроля и оценки	71,1	18,4	7,1	2,6	0,8
6	Частота и эффективность применения информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения	67,7	19,9	9,4	2,3	0,8
7	Частота и эффективность применения электронной информационно-образовательной среды вуза (портала ЗОР) в учебном процессе	63,9	18,4	11,3	3,8	2,6
8	Организация самостоятельной работы студентов (СРС), соразмерность домашних заданий и аудиторной нагрузки	69,5	18	8,3	1,9	2,3
9	Психологический климат в аудитории во время учебных занятий по ИЯ	75,6	15	5,6	2,3	1,5
10	Компетентность преподавателей ИЯ	84,6	8,6	5,6	0,8	0,4
11	Общий уровень удовлетворенности качеством организации учебного процесса и качеством преподавания ИЯ в вузе	68,4	21,1	7,5	1,5	1,5
12	Индивидуальные достижения и результаты в процессе обучения ИЯ в вузе	54,5	25,2	13,9	3,8	2,6

Для сравнительного анализа динамики общей удовлетворенности по итогам первого и второго мониторинга мы также рассчитали показатели отдельно для направлений подготовки «Информационные технологии» и «Менеджмент» (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

Оценка общей удовлетворенности студентов качеством обучения иностранному языку (сравнение результатов первого и второго мониторингов), %

Assessment of overall student satisfaction with the quality of foreign language training (comparison of the results of the first and second monitoring), %

Значение	ИТ (первый мониторинг)	ИТ (второй мониторинг)	Менеджмент (первый мониторинг)	Менеджмент (второй мониторинг)
«полностью удовлетворен»	61,6	68,4	39,2	76
«скорее удовлетворен»	27,1	21,1	29,5	14
Сумма положительных значений	88,7	89,5	68,7	90

Сравнение результатов двух мониторингов выявило статистически значимую положительную корреляцию по направлению «Информационные технологии» (разница суммарных положительных значений не превышает 5 %), что подтверждает устойчивость выявленной положительной тенденции. По направлению «Менеджмент» зафиксированы более существенные расхождения (разница суммарных положительных значений превышает 20 %), что указывает на возможное влияние скрытых факторов, однако сами результаты находятся в положительной зоне и коррелируют друг с другом. По показателям частной удовлетворенности в рамках второго мониторинга наиболее высокие показатели фиксируются относительно компетентности преподавателей и психологического климата во время аудиторных занятий. Содержательное и методическое наполнение курса (параметры 2, 4, 5) также находят положительный отклик у студентов, а значит соответствуют их образовательным потребностям и ожиданиям. Оценка личного прогресса (параметр 12), будучи более сдержанной, тем не менее находится на удовлетворительном уровне и коррелирует с другими показателями.

Для выявления факторов неудовлетворенности мы также включили в анкету два открытых вопроса:

1. Назовите одну вещь, которая больше всего мешает (мешала) вам эффективно изучать ИЯ в рамках вузовского курса.

2. Что бы вы хотели изменить в вузовском курсе по ИЯ в первую очередь.

При ответе на первый вопрос большая часть респондентов (134 ответа) в той или иной форме обозначили отсутствие факторов неудовлетворенности. Анализ наиболее часто встречающихся ответов второй половины опрошенных выявил следующие группы факторов, которые условно можно разделить на внутренние и внешние:

- отсутствие мотивации и самодисциплины;
- собственный низкий уровень владения ИЯ;

- распределение студентов на подгруппы без учета уровня подготовки;
- недостаточное количество аудиторной нагрузки.

Анализ ответов на второй вопрос показал, что высказанные студентами пожелания логически вытекают из их предыдущих оценок и касаются двух ключевых аспектов организации учебного процесса: увеличения объема аудиторных занятий и проведения входного диагностического тестирования с целью последующего распределения обучающихся на подгруппы в зависимости от уровня языковой подготовки.

Полученные результаты являются, на наш взгляд, очень показательными. На сегодняшний день в неязыковых вузах наблюдается тенденция к сокращению контактной нагрузки по ИЯ: на направлениях подготовки, не ориентированных на международную деятельность, большинство учебных планов выделяет на дисциплину «Иностранный язык» два академических часа в неделю (одно практическое занятие). Данный объем представляется явно недостаточным для формирования устойчивых иноязычных компетенций: во-первых, ИЯ относится к типу навыков, автоматизация которых требует высокой частоты повторений, что физически невозможно при двух академических часах в неделю; во-вторых, при групповой форме работы выделенные учебным планом два часа в неделю сводят индивидуальную речевую практику каждого студента к минимуму, что не позволяет полноценно развивать продуктивные виды речевой деятельности, в частности говорение. Иными словами, нынешняя минимальная нагрузка на дисциплину «Иностранный язык» в неязыковых вузах – особенно в группах смешанных способностей (mixed ability groups) – позволяет достичь лишь незначительного прогресса в развитии иноязычной коммуникативной компетенции, а в ряде случаев сводится к простому поддержанию остаточных знаний. На этом фоне вопрос распределения студентов по подгруппам в соответствии с входным уровнем знания ИЯ становится особенно актуальным и должен рассматриваться как обязательный элемент планирования учебного процесса.

Заключение

В современном обществе внимание к качеству ОУ с каждым годом растет, что требует соответствующих действий со стороны образовательных учреждений. Понимая качество ОУ как комплексную, многокритериальную характеристику, включающую, наряду с объективными параметрами, субъективные оценки, российские и зарубежные вузы все чаще включают в систему внутреннего мониторинга процедуру анкетирования, имеющую целью выявление уровня удовлетворенности студентов качеством обучения. Смещение исследовательского фокуса с формальных показателей в плоскость субъективного восприятия позволяет точнее и объемнее представить образовательные потребности и ожидания различных заинтересованных сторон (студентов, выпускников, работодателей).

Руководствуясь данным подходом к пониманию качества ОУ, авторы статьи провели собственное двухэтапное мониторинговое исследование удовлетворенности студентов обучением ИЯ в неязыковом вузе. Анализ полученных в ходе опроса данных продемонстрировал высокие

показатели как в отношении общей удовлетворенности обучением ИЯ, так и в отношении частных качественных показателей.

Результаты анкетирования могут быть использованы при организации учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» для студентов разных направлений подготовки. Вовлечение студентов в процедуру оценки качества ОУ также призвано способствовать повышению их мотивации к изучению ИЯ и рефлексии относительно собственных учебных достижений.

Список литературы

1. Гайдукова, Г. Н. Социологический мониторинг удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг // Высшее образование в России. 2012. № 11. С.105-111.
2. Голубовский В. Н. Управление профессиональным образованием: исторический контекст, современные вызовы и перспективы развития // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 4. С. 22–39. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.002>
3. Дорошенко, А. А. С. В. Вавилова, Т. Н. Ильинова, Рябинина Е. И., Пономарева Н. И. Критерии и мониторинг качества образовательных услуг // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2019. № 8. С. 283–289.
4. Ермакова Ж. А., Никулина Ю. Н. Качество образования с позиции потребителей образовательных услуг вуза // Креативная экономика. 2017. Т. 11. № 7. С. 725–734.
5. Калинин С. А., Губарьков С. В. Качество образовательных услуг: основные уровни и мировые тренды на повышение // Образование в России и актуальные вопросы современной науки: сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф., Пенза, 25–26 мая 2020 г. Ч. 1. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. С. 182–185.
6. Клокова А. Г. К вопросу о повышении качества образовательного процесса через обучение иностранному языку в техническом вузе: способы изучения и пути достижения // Инновационные технологии в образовательной деятельности: мат-лы XXVI Межд. науч.-метод. конф., Нижний Новгород, 7 февраля 2024 г. Нижний Новгород, 2024. С. 434–438.
7. Котова С. С., Хасанова И. И. Качество образовательного процесса в университете глазами студентов // Образование и наука. 2016. № 9(138). С. 43–61. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-9-43-61>
8. Клячко Т. Л., Токарева Г. С. Введение новой национальной системы высшего образования в Российской Федерации: обзор исследований // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 4. С. 75–87. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.005>
9. Левина И. А., Колегова И. А., Кирякова Е. М., Пономарева Е. П. Удовлетворенность студентов неязыковых специальностей уровневым обучением иностранному языку (на примере Южно-Уральского государственного университета) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 3. С. 499–504. <https://doi.org/10.30853/ped210052> .
10. Миляева Л. Г. Методический инструментарий комплексной оценки качества образовательных услуг // Образовательные технологии. 2018. № 4. С. 28–42.

11. Образцов И. В., Половнев А. В. Удовлетворенность студентов качеством обучения в вузе: социологический анализ на примере МГЛУ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2017. № 2(786). С. 221–241.

12. Огородникова Э. Ю., Ковалева М. Б. Удовлетворенность освоением дисциплины «Латинский язык» у иностранных обучающихся в медицинском вузе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2025. № 1. С. 20–24. <https://doi.org/10.17513/srps.2561>

13. Олейникова О. Н., Редина Ю. Н. Концепция Образования 5.0 как ответ на трансформацию современной индустрии и рынка труда // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 4. С. 6–21. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.001>

14. Пихтовникова Ю. В., Белых Т. А. Оценка удовлетворенности студентов бакалавриата качеством лингвистического образования // Физика. Технологии. Инновации: сб. мат-лов VI Межд. молодежной науч. конф., посвященной 70-летию основания Физико-технологического института УрФУ, Екатеринбург, 20–24 мая 2019 г. Екатеринбург: УрФУ, 2019. С. 259–269.

15. Проскуракова Н. В. Анализ анкетирования студентов первого курса англо-немецкого отделения направления подготовки «Педагогическое образование» с целью выявления уровня удовлетворенности обучения в Институте иностранных языков // Педагогические мастерские: сб. науч. тр. Киров, 2024. С. 96–99.

16. Сергеева И. Г., Абдураимова Н. О., Схаб Н. А. Методология оценки качества образовательных услуг // Российский экономический вестник, 2020, Т. 3. № 5. 2020. С. 84–87.

17. Степанова М. М. Разработка инструментария оценки качества обучения иностранному языку в магистратуре многопрофильного вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. № 4(18). С. 45–53.

18. Юденкова О. В. Удовлетворенность студентов качеством преподавания иностранных языков в неязыковых вузах России // Современное педагогическое образование. 2023. № 2. С. 50–56. <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2023-2-50-56>.

19. Alari J. Internal quality assurance (IQA) Mechanism awareness and involvement of staff and students. A case of Marist International University College (MIUC). The Agakhan University, 2019. P. 30–49.

20. Hackett P. A Review of the literature on quality in higher education. Bristol: Higher Education Funding Council for England, 2011. 62 p.

21. Kim Y. L., Lee S. M. Effect of satisfaction in major at university on academic achievement among physical therapy students // Journal of physical therapy science. 2015. Vol. 27. No. 2. P. 405–409. <https://doi.org/10.1589/jpts.27.405>

22. Meletiou G., Sgouropoulou C., Skourlas C. Quality assurance in higher education: The Role of students // Intelligent tutoring systems: 16th International conference, ITS 2020, Athens, Greece, June 8–12, 2020: Proceedings / Ed. by V. Kumar, C. Troussas. Cham: Springer International Publishing, 2020. P. 427–431. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49663-0_53

References

- Gaydukova, G. N. (2012). Sociological monitoring of consumer satisfaction with the quality of the educational services. *Higher Education in Russia*, 11, 105–111. (In Russ.)
- Golubovsky, V. N. (2025). Management of vocational education: Historical context, modern challenges and development prospects. *Vocational Education and Labour Market*, 13(4), 22–39. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.002>
- Doroshenko, A. A., Vavilova, S. V., Ilyinova, T. N., Ryabinina E. I., & Ponomareva N. I. (2019). Criteria and monitoring of the quality of educational services. *Quality Management System: Experience and Prospects*, 8, 283–289. (In Russ.)
- Ermakova, Zh. A., & Nikulina, Yu. N. (2017). The quality of education from the viewpoint of consumers of educational services at the university. *Creative Economy*, 11(7), 725–734. (In Russ.) <https://doi.org/10.18334/ce.11.7.38162>
- Kalinsky, S. A., & Gubarkov, S. V. (2020). The quality of educational services: What and world trends on the up. In *Proceedings of the III All-Russian conference “Education in Russia and Current Issues of Modern Science”* (pp. 182–185). (In Russ.)
- Klokova, A. G. (2024). K voprosu o povyshenii kachestva obrazovatel'nogo protsesa cherez obuchenie inostrannomu yazyku v tekhnicheskome vuze: sposoby izucheniya i puti dostizheniya [On improving the quality of the educational process through foreign language teaching in a technical university: methods of study and ways of achievement]. In *Proceedings of the XXVI International research conference “Innovative technologies in education activities”*, Nizhny Novgorod, February 7, 2024 (pp. 434–438). (In Russ.)
- Kotova, S. S., & Khasanova, I. I. (2016). The quality of the educational process in the university through students' eyes. *The Education and Science Journal*, 9(138), 43–61. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-9-43-61>
- Klyachko, T. L., & Tokareva, G. S. (2025). Introduction of the new national system of higher education in the Russian Federation: A review of research. *Vocational Education and Labour Market*, 13(4), 75–87. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.005>
- Levina, I. A., Kolegova, I. A., Kiryakova, E. M., & Ponomareva, E. P. (2021). Non-linguistic students' satisfaction with level-based foreign language teaching (By the example of South Ural State University). *Pedagogy. Theory & Practice*, 6(3), 499–504. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/ped210052>
- Milyaeva, L. G. (2018). Metodicheskiy instrumentariy kompleksnoy otsenki kachestva obrazovatel'nykh uslug [Methodological tools for comprehensive assessment of the quality of educational services]. *Obrazovatel'nye tekhnologii*, 4, 28–42. (In Russ.)
- Ogorodnikova, E. Y., & Kovaleva, M. B. (2025). Satisfaction with the mastering of the discipline “Latin language” among foreign students in a medical university. Scientific review. *Pedagogical Sciences*, 1, 20–24. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/srps.2561>
- Oleynikova, O. N., & Redina, Yu. N. (2025). Education 5.0 as a response to the transformation of modern industry and the labour market. *Vocational Education and Labour Market*, 13(4), 6–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.001>
- Obraztsov, I. V., & Polovnev, A. V. (2017). Students' satisfaction with quality of high school education: sociological analysis based on MSLU. *Bulletin of*

- the Moscow State Linguistic University. Social Sciences*, 2(786), 221–241. (In Russ.)
- Pikhtovnikova, Y. V., & Belykh, T. A. (2019). Otsenka udovletvorennosti studentov bakalavriata kachestvom lingvisticheskogo obrazovaniya [Assessment of undergraduate students' satisfaction with the quality of linguistic education]. In *Proceedings of the VI International youth scientific conference "Physics. Technologies. Innovations"*, UrFU, Ekaterinburg, May 20–24, 2019 (pp. 259–269). (In Russ.)
- Proskuryakova, N. V. (2024). Analiz anketirovaniya studentov pervogo kursa anglo-nemetskogo otdeleniya napravleniya podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» s tsel'yu vyyavleniya urovnya udovletvorennosti obucheniya v Institute inostrannykh yazykov [Analysis of the survey of first-year students of the German-English department of the "Pedagogical Education" program to identify the level of satisfaction with their studies at the Institute of Foreign Languages]. In *Pedagogicheskie masterskie: collection of research articles*, Kirov (pp. 96–99). (In Russ.)
- Sergeeva, I. G., Abduraimova, N. O., & Skhab, N. A. (2020). Methodology for assessing the quality of educational services. *Russian Economic Bulletin*, 3(5), 8487. (In Russ.)
- Stepanova, M. M. (2015). Razrabotka instrumentariya otsenki kachestva obucheniya inostrannomu yazyku v magistrature mnogoprofil'nogo vuza [Development of tools for assessing the quality of foreign language teaching in the master's program of a multidisciplinary university]. *Teaching Methodology in Higher Education*, 4(18), 45–53. (In Russ.)
- Yudenkova, O. V. (2023). Student satisfaction with the quality of foreign language teaching at Russian non-linguistic institutions of higher education. *Modern Pedagogical Education*, 2, 50–56. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2023-2-50-56>
- Alari, J. (2019). *Internal quality assurance (IQA) mechanism: Awareness and involvement of staff and students: A case of Marist International University College (MIUC)*. The Agakhan University (pp. 30–49).
- Hackett, P. (2011). *A Review of the literature on quality in higher education*. Higher Education Funding Council for England.
- Kim, Y. L., & Lee, S. M. (2015). Effect of satisfaction in major at university on academic achievement among physical therapy students. *Journal of Physical Therapy Science*, 27(2), 405–409. <https://doi.org/10.1589/jpts.27.405>
- Meletiou, G., Sgouropoulou, C., & Skourlas, C. (2020). Quality assurance in higher education: The role of students. In V. Kumar & C. Troussas (Eds.), *Intelligent Tutoring Systems: Proceedings of the 16th International Conference, ITS 2020, Athens, Greece, June 8–12, 2020* (pp. 427–431). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49663-0_53

Информация об авторах

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

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

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

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

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

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

All authors have read and approved the final manuscript.

<https://doi.org/10.52944/POR.2026.65.2.012>

Научная статья



Межкультурная иноязычная компетентность студентов в сфере международного туризма и гостеприимства

А. Б. Сагал ✉, Е. Э. Шишлова

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, Москва, Российская Федерация
✉ arina-sagal@yandex.ru

Аннотация

Введение. Динамичное развитие индустрии туризма и гостеприимства в России и ключевых странах-партнерах, таких как Китай, Индия, Турция, страны Ближнего Востока и СНГ, требует подготовки компетентных специалистов, способных к эффективному межкультурному взаимодействию на иностранном языке. В связи с этим возникает методологическая и практическая потребность в четком научном определении, структуризации и концептуализации ключевого понятия – «межкультурная иноязычная компетентность (МИК)».

Цель. Выявление сущностных характеристик и обоснование автономного статуса понятия «межкультурная иноязычная компетентность» (МИК) специалиста отрасли международного туризма и гостеприимства в эпоху английского языка как *lingua franca*.

Методы. Методологическую основу исследования составил вторичный анализ научно-методических источников, дополненный обобщением авторского опыта преподавания английского языка для специалистов гостиниц «Метрополь» (Москва) и «Лотте» (Владивосток), а также обучения студентов факультета гостеприимства и туризма РАНХиГС.

Результаты. Определены и дифференцированы понятия «иноязычная компетентность», «межкультурная коммуникативная компетенция», «межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция» и «межкультурная иноязычная компетентность» применительно к отрасли международного туризма и гостеприимства, проанализирована динамика их институционализации в лингводидактике. Дано авторское определение понятия «межкультурная иноязычная компетентность» специалиста международного туризма и гостеприимства и выявлены ее особенности применительно к английскому языку как *lingua franca*. Подчеркивается важность осознания *lingua franca* как нейтрального инструмента коммуникации, способствующего преодолению культурных различий в международном туризме. Результатом исследования также является введение авторского понятия «межкультурная профессиональная ситуация», которое представляет собой среду актуализации межкультурной иноязычной компетентности.

Научная новизна заключается в уточнении понятия «межкультурная иноязычная компетентность» и во введении нового для данной предметной области понятия «межкультурная профессиональная ситуация», адаптированных к специфике индустрии международного туризма и гостеприимства.

Практическая значимость. Результаты исследования позволяют конкретизировать цели и содержание обучения профессиональному иностранному языку в современном вузе. Авторское понятие «межкультурная профессиональная ситуация» может быть использовано в качестве основы для создания учебных пособий

© Сагал А. Б., Шишлова Е. Э., 2026

и разработки фондов оценочных средств, ориентированных на реальные сценарии профессионального общения.

Ключевые слова: межкультурная иноязычная компетентность, гостеприимство и туризм, lingua franca, высшее профессиональное образование, профессионально ориентированное обучение иностранному языку

Для цитирования: Сагал А. Б., Шишлова Е. Э. Межкультурная иноязычная компетентность студентов в сфере международного туризма и гостеприимства // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 185–203. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.012>

Поступила в редакцию 27 марта 2026 г.; поступила после рецензирования 8 мая 2026 г.; принята к публикации 5 июня 2026 г.

Original article

Intercultural foreign-language competency of international tourism and hospitality students

Arina B. Sagal ✉, Ekaterina E. Shishlova

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University),
Moscow, Russian Federation
✉ arina-sagal@yandex.ru

Abstract

Introduction. The dynamic development of the tourism and hospitality industry in Russia and key partner countries, such as China, India, Turkey, the Middle Eastern states, and the CIS, necessitates the training of competent specialists capable of effective intercultural interaction in a foreign language. This creates a methodological and practical need for a clear scientific definition, structuring, and conceptualization of a key concept – “intercultural foreign language competency”.

The aim of the study is to substantiate the autonomous status and identify the essential characteristics of the concept “intercultural foreign language competency” for specialists in the international tourism and hospitality industry in the era of English as a lingua franca.

Methods. The study is based on secondary analysis of scientific literature, supplemented by a synthesis of the author’s teaching experience. This experience includes English language instruction for specialists at the Metropol and Lotte hotels in Moscow and Vladivostok, as well as teaching students at the Faculty of Hospitality and Tourism of Russian Academy of National Economy and Public Administration.

Results. The study has defined and differentiated the concepts of “foreign language competence, “intercultural communicative competence”, “intercultural professional communicative competence” and “intercultural foreign-language competency” in the context of the international tourism and hospitality industry, analyzing the dynamics of their institutionalization in language pedagogy. Based on this analysis, the author’s definition of “intercultural foreign language competency” for international tourism and hospitality specialists is presented while taking into account the status of English as a lingua franca. This study underscores the importance of acknowledging lingua franca as a neutral communicative tool, one that facilitates the bridging of cultural divides within the context of international tourism. Another outcome of the research is the

introduction of a new concept “intercultural professional situation”, which represents the environment for the actualization of intercultural foreign language competency.

The scientific novelty of this study lies in two key contributions: the formulation of a definition for “intercultural foreign-language competency” and the introduction of the new term “intercultural professional situation,” contextualized within the international tourism and hospitality industry.

Practical significance. The results of the study allow for the specification of goals and teaching content in professional foreign language instruction within the modern tertiary education system. The proposed definition and the concept of ‘intercultural professional situation’ can serve as a foundation for the development of teaching materials and assessment tools focused on real-world scenarios of professional communication.

Keywords: intercultural foreign-language competency, hospitality and tourism, lingua franca, higher professional education, professionally-oriented foreign-language instruction

For citation: Sagal, A. B., & Shishlova, E. E. (2026). Intercultural foreign-language competency of international tourism and hospitality students. *Vocational Education and Labour Market*, 14(2), 185–203. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.012>

Received March 27, 2026; revised May 8, 2026; accepted June 5, 2026.

Введение

Индустрия международного туризма является одной из наиболее динамично развивающихся отраслей экономики. Российский въездной туризм обладает особой ценностью для государства, способствуя решению задач устойчивого экономического роста, в том числе «в области повышения занятости населения» (Баумгартен, 2007, с. 7). Что касается выездного туризма, следует отметить, что в условиях новых политических реалий крупные российские турагентства и туроператоры не ушли с рынка, а лишь частично переориентировались с Европейских направлений на другие туристические дестинации (Азия, Южная Америка, ОАЭ, Африканские страны).

«Причина стремительного развития подготовки работников туристической индустрии – становление туризма в качестве одного из самых прибыльных видов бизнеса» (Сивухин, Лейфа, 2017, с. 8). Основным активом туристского бизнеса являются его сотрудники, «люди, их уникальные знания, умения и навыки» (Чернякова, 2016, с. 61). Российские туристские организации испытывают острую потребность в высококвалифицированных кадрах, способных эффективно решать межкультурные профессиональные задачи и формировать позитивный имидж страны, используя в качестве инструмента иностранный язык, прежде всего, английский, который в сфере туризма и гостеприимства по сути является lingua franca (Kecskes, 2022). Ключевую роль в кадровом обеспечении туристической отрасли играет профессиональная подготовка, способная обеспечить выпуск специалистов со сформированной межкультурной иноязычной компетентностью.

Цель настоящей статьи – определить сущность понятия «межкультурная иноязычная компетентность» и обосновать его автономный

статус в контексте подготовки будущих специалистов для сферы международного туризма и гостеприимства, использующих английский язык в качестве *lingua franca*.

Задачи исследования:

- проследить динамику институционализации понятия «межкультурная иноязычная компетентность»;
- дифференцировать понятия «иноязычная компетентность», «межкультурная коммуникативная компетенция / компетентность», «межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция» и ввести определение понятия «межкультурная иноязычная компетентность (МИК)» в сфере международного туризма и гостеприимства;
- определить особенности межкультурной профессиональной ситуации (МПС) как области актуализации межкультурной иноязычной компетентности специалиста в сфере гостеприимства.

Методы

Основным методом исследования является вторичный анализ отечественных и зарубежных научно-методических источников, дополненный осмыслением собственного опыта образовательной деятельности на факультете международного туризма и гостеприимства РАНХиГС, а также педагогического опыта работы в гостиницах «Метрополь» и «Лотте» в Москве и Владивостоке.

Отбор источников производился по критериям авторитетности, тематической релевантности и даты публикации – с 1954 г. по настоящее время. Использование парадигмального подхода позволило проследить смену концепций в сфере преподавания иностранного языка в контексте межкультурного образования.

Эмпирической базой исследования явились протоколы решения учебных кейсов, в основе которых лежат аутентичные профессиональные ситуации из сферы гостеприимства, данные рефлексивного журнала и результаты включенного наблюдения автора.

Результаты и обсуждение

Владение иностранным языком детерминирует качество сервиса, является инструментом создания персонализированного клиентского опыта, преодоления коммуникативных барьеров, предотвращения конфликтов на почве культурного непонимания и, как следствие, обеспечения лояльности потребителя и устойчивого развития туристской индустрии. Для формирования межкультурной иноязычной компетентности у студентов в сфере международного туризма и гостеприимства необходима прежде всего экспликация ее сущностных характеристик.

Динамика становления понятия «межкультурная иноязычная компетентность» современного специалиста раскрывается через последовательную эволюцию ряда ключевых концептов. Историко-методологический анализ позволяет выделить следующие этапы: формирование базового понятия «иноязычная компетентность»; его трансформация и обогащение в рамках концепции «коммуникативной компетенции»; последующая институционализация «межкультурной коммуникативной

компетенции» и, наконец, введение комплексного понятия «межкультурная иноязычная компетентность» применительно к специфике профессиональной деятельности.

1. Иноязычная компетентность специалиста в сфере международного туризма и гостеприимства

Определение понятия «иноязычная компетентность» применительно к сфере международного туризма и гостеприимства требует его рассмотрения во взаимосвязи с понятием языковая (лингвистическая) компетенция, а также дифференциации понятий «компетенция» и «компетентность».

Термину «иноязычная компетентность» предшествовало понятие языковой компетенции, введенное Н. Хомским в качестве базового в рамках генеративной лингвистики. Согласно Н. Хомскому, языковая компетенция – это абстрактное, совершенное знание структуры языка и лингвистических норм (фонетических, морфологических, синтаксических, семантических), внутренне присущее идеальному носителю языка. Она предполагает знание системы языка без учета социокультурного контекста его использования (Chomsky, 1965).

Для определения понятия «иноязычная компетентность» необходимо, прежде всего, разграничить термины «компетенция» и «компетентность». Эпистемологическим основанием для дифференциации данных понятий служит предложенная Н. Хомским лингвистическая концепция, в которой постулируется фундаментальное различие между знанием языка (языковой компетенцией) и реальным его использованием (употреблением) (Там же). В отечественной науке данную дихотомию развивает И. А. Зимняя, настаивая на правомерности самостоятельного, а не синонимичного употребления терминов «компетенция» и «компетентность» (Зимняя, 2020). Согласно ее трактовке, компетенция — это «внутреннее, потенциальное, сокрытое психологическое новообразование», знания, алгоритмы действия, представления, ценности и отношения (Зимняя, 2004, с. 2). Компетенция таким образом представляет собой содержательный компонент образования, его «сценарий» или «программу». Напротив, компетентность определяется как «актуализированное, интегративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленное личностное качество, проявляющееся в деятельности, поведении человека, в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач» (Зимняя, 2020, с. 154). Таким образом, если компетенция относится к содержанию, которое задается в образовательном процессе, то компетентность – это «актуализированная компетенция», реализованная на практике и ставшая характеристикой личности.

Такой взгляд на понятия компетентности и компетенции разделяется и другими исследователями. А. В. Хуторской (2007, с. 111) определяет компетенцию как «наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере», то есть как содержательный компонент образовательного стандарта, отражающий заказ общества. Компетентность же характеризуется им как освоенная

компетенция, как сформированное личностное качество (Там же). Процесс становления компетентности, таким образом, можно описать как объектно-субъектную трансформацию, в ходе которой внешняя социальная норма (компетенция) присваивается личностью и переводится в план реального действия.

Применительно к профессиональной деятельности иноязычная компетентность представляет собой инструмент (средство) решения коммуникативных и профессиональных задач. Это представляет особую актуальность в профессиональной подготовке специалистов сферы международного туризма, где напрямую зависит от степени сформированности навыков командной работы и взаимодействия в мультикультурной среде.

Резюмируя сказанное, отметим, что под *иноязычной компетентностью* специалиста отрасли международного туризма и гостеприимства мы понимаем *его мотивированную готовность и способность актуализировать в профессиональной деятельности языковые знания, умения и навыки, что способствует эффективному решению профессиональных задач*. В условиях развития коммуникативного подхода в лингводидактике понятие «иноязычная компетентность» эволюционировало в коммуникативную компетенцию, что стало новым этапом в лингводидактике.

2. Трансформация иноязычной коммуникативной компетенции: английский язык как лингва франка в туризме

Идея коммуникативной компетенции лежит в основе современной парадигмы преподавания языка в русле коммуникативного подхода начиная с 1970-х годов. Ее основоположником считается Делл Хаймс, который в противовес лингвистической модели Ноама Хомского, ввел этот термин, подчеркнув, что знание языка подразумевает не только умение строить грамматически правильные предложения, но также и способность уместно использовать язык в конкретной социальной ситуации (Hymes, 1972).

Позднее М. Canale и М. Swain (1980) операционализировали и расширили эту идею для нужд лингводидактики, выделив четыре структурных компонента коммуникативной компетенции: грамматический, социолингвистический, стратегический и дискурсивный.

Несмотря на значимость коммуникативной парадигмы в лингводидактике, взгляд на иноязычную компетентность в русле коммуникативного подхода подвергается критике (Young, Sachdev, 2011). Это связано с тем, что в высшем образовании развитие коммуникативной компетенции часто редуцируется до усвоения лингвистических норм, интонационно-фонетических особенностей и картины мира носителей целевого языка (Елизарова, 2005). Доминирующая на всех этапах обучения имитация носителя исключает из образовательного и коммуникативного процессов личный социальный контекст, культурный опыт и идентичность студента (Fantini, 2000).

При этом достижение уровня лингвистической компетенции носителя продолжает оставаться ключевой целью обучения во многих вузах (Cavalheiro, 2015), а подготовка преподавателей по-прежнему

ориентирована на «правильный» язык, отождествляемый со стандартным языком представителей англо-саксонской культуры. Подобный подход ведет к навязыванию культуры англоязычных стран, несмотря на то что современный пользователь английского языка может никогда не взаимодействовать с американцем или англичанином (Cetinavci, 2011). Данное противоречие очевидно в индустрии гостеприимства и международного туризма в России, где в настоящий момент основной объем коммуникации на английском языке происходит скорее с представителями КНР, Индии, Ирана и ряда стран Африки, чем с американцами или англичанами.

В контексте вышесказанного для описания функционального статуса английского языка в современном мире оптимальна модель концентрических кругов В. Качру (1990), в соответствии с которой страны распределяются на три категории (круга) по степени распространения в них английского языка. К странам «внутреннего» круга отнесены Великобритания, США, Австралия и ряд других, в которых английский является основным национальным языком. Внешний круг включает такие страны, как, например, Индия, в которых английский является вторым национальным языком. К периферийному кругу относятся страны, где английский язык традиционно изучается как иностранный, например, Португалия.

В сфере международного туризма и гостеприимства в России и странах-партнерах большинство гостей относятся к странам внешнего и периферических кругов (Portugal, 2021). В связи с этим британский вариант английского языка – язык «внутреннего круга» – в Великобритании будет нерелевантным в социальных контекстах «внешнего круга», например в Индии или Иране. Модель Б. Качру не только объясняет глобальное распределение английского языка, но и подчеркивает *функциональную множественность его норм*, ставя под сомнение универсальность языка «внутреннего круга» для межкультурной коммуникации в сфере гостеприимства. С учетом вышесказанного английский как *lingua franca* (ELF) должен рассматриваться как отдельная разновидность языка, а люди, говорящие на нем, как обладающие особой компетенцией, отличающейся от компетенции носителей языка (Aronin, 2022).

Применительно к лингводидактике преподавание английского языка как *lingua franca* (English as a *Lingua Franca* (ELF)) должно стать самостоятельным направлением в подготовке специалистов индустрии гостеприимства. Его центральной задачей становится формирование у обучающихся способности ориентироваться и эффективно действовать в гибридном, «третьем» культурном пространстве, возникающем в ситуациях межкультурного взаимодействия (Xiaowei Zhou, Pilcher, 2019; Пассов и др., 2007) в профессии. Подготовка к взаимодействию в данном пространстве строится по правилам, отличным от правил преподавания английского языка как иностранного (English as a second language (ESL)). Если при обучении английскому языку как иностранному речь студента рассматривается с позиций дефицита (то есть недостаточной приближенности к нормам носителей), то с позиций ELF она рассматривается с позиции различий (*difference perspective*). Вариации языка в преподавании ESL расцениваются как ошибки, а в рамках ELF – как допустимая норма (Cavalheiro, 2015).

Таким образом, ядром современной иноязычной подготовки специалистов сферы туризма и гостеприимства должна стать педагогическая модель, формирующая личность межкультурного медиатора, компетентность которого превосходит ограниченную компетенцию носителя языка (Kramsch, 1998). Межкультурный медиатор, или «медиатор культуры», в терминологии Г. В. Елизаровой (2005), – это «посредник между собственной личностью, являющейся воплощением родной культуры, и личностью собеседника – носителя культуры иноязычной. Причем посредник просвещенный, то есть обладающий стратегиями выработки общего, единого для коммуникантов значения происходящего (речевых и неречевых действий), стратегиями гармонизации отношений участников МКО (*межкультурного общения – прим. авторов*) и достижения на основе этого результата – продукта МКО». Быть «медиатором культуры» – одно из важнейших качеств специалиста международного туризма и гостеприимства, работающего с представителями широкого спектра инофонных культур.

Эволюция целей профессионально-ориентированного обучения иностранному языку ведет к последовательной смене педагогической парадигмы: если раньше преподавание иностранного языка опиралось на коммуникативный подход, то теперь в педагогической практике коммуникативный подход синтезируется с межкультурным. Вследствие этого основная цель обучения смещается с формирования иноязычной коммуникативной компетенции к развитию межкультурной коммуникативной компетенции (МКК). Данное понятие прочно вошло в понятийный аппарат зарубежной науки и является методологической основой для последующего определения понятия «*межкультурная иноязычная компетентность*» (МИК), являющегося предметом данного исследования.

Анализ динамики институционализации понятия МИК целесообразно начать с рассмотрения двух ключевых моделей, одной из которой, основополагающей, является модель межкультурной коммуникативной компетенции М. Вугам (1992). Согласно этой модели МКК, определяемое как совокупность знаний (knowledge), отношений (attitudes) и навыков (skills), состоит из пяти ключевых компонентов («savoirs» – от фр. «знания», «умения»):

- знания о социальных группах, их культуре, практиках и продуктах в собственной стране и в стране собеседника;
- способность приобретать новые знания о культуре и культурных практиках, а также применять знания, установки и навыки в реальной коммуникации;
- способность понимать и интерпретировать событие или документ из другой культуры;
- способность критически и осознанно оценивать явления, практики и продукты собственной и других культур, а также умения децентрации и рефлексии;
- готовность и способность отказываться от этноцентрических установок, проявлять любознательность, открытость и уважение к другим культурам (Вугам, 2020).

Вторая модель, известная как «Модель коммуникативной способности» (Model of Communicative Ability) Яна ван Эка (van Ek, 1986), была разработана в рамках коммуникативного подхода по инициативе Совета Европы для конкретизации целей изучения иностранных языков. Ее ключевой задачей стало определение критериев владения языком для реального общения, выходящего за рамки чисто лингвистических знаний. Согласно этой модели, структуру межкультурной коммуникативной компетенции составляют *шесть взаимосвязанных компонентов*: лингвистический, социолингвистический, стратегический, социокультурный, социальный и дискурсивный.

Г. В. Елизарова (2005), развивая эту модель, выделяет в каждом компоненте межкультурную составляющую. Так, например, социолингвистический компонент проявляется в способности адекватно выбирать регистр общения – от формального стиля при обсуждении договора с партнером до более непринужденного и дружелюбного при повседневном взаимодействии с гостем у стойки регистрации. Важно отметить, что некоторые из компетенций (например, социокультурная и социальная) по своему содержанию выходят за рамки собственно языковых знаний и навыков. Таким образом, лингвистические и неязыковые компоненты в рамках данной модели следует рассматривать не как дискретные единицы, а как интегрированные части единого целого – комплексной межкультурной компетентности.

3. Межкультурная иноязычная компетентность специалиста в сфере международного туризма и гостеприимства

Анализ языковой компетенции (ЯК), иноязычной компетентности (ИК) и иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) необходимо дополнить рассмотрением *иноязычной профессиональной компетенции* будущих специалистов в контексте межкультурного общения.

Наиболее часто в научном дискурсе употребляется термин «межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция» (далее – МПКК), которая определяется как «интегративная способность решать профессиональные задачи с использованием ИЯ в рамках диалога культур» (Барышникова, 2013, с. 12). В трудах И. Л. Плужника (2013, с. 194) профессионально направленная иноязычная МКК трактуется как «способность к эффективному коммуникативному взаимодействию в процессе понимания и интерпретации смысла инокультурных ситуативных действий на основе осознания общих и различных признаков культур, способов их языкового и неязыкового выражения в условиях профессионального дискурса». Важно отметить, что в данном случае МПКК выходит за рамки владения языком, так как содержит, помимо речевого, невербальный компонент. Это согласуется с трактовкой О. В. Куликовой (2014, с. 2), которая определяет межкультурную коммуникативную компетенцию в сфере профессионального общения как «приобретение знания «чужой» деловой (и/или корпоративной) культуры, а также умений интерпретации явлений этой культуры и адекватного вербального и невербального поведения в условиях иноязычного делового общения».

Т. А. Карпова и А. С. Восковская (2014, с. 191), подчеркивая важность личностного компонента в МПКК, определяет его как «интегративное

проявление степени профессионально-личностного развития ... подразумевающее межкультурные и профессиональные знания и умения, навыки, социальный опыт, обеспечивающий осуществление межкультурной коммуникации с представителями иноязычной культуры».

В настоящем исследовании особое внимание уделяется аспекту МПКК, связанному с владением иностранным языком, ключевому в процессе подготовки «высокопрофессиональных специалистов ... готовых к международному интеграционному взаимодействию, требующему применения адекватных стратегий речевого поведения в процессе профессиональной иноязычной коммуникации...» (Алмазова, 2003, с. 183).

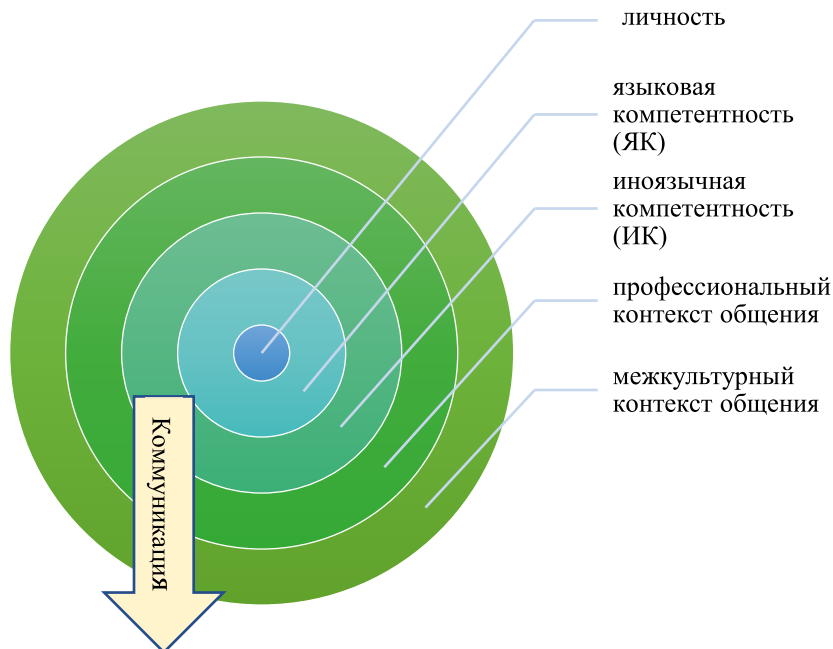
Подчеркивая особое значение иностранного языка в межкультурном общении, считаем, что в контексте подготовки специалистов в сфере гостеприимства уместнее использовать термин «межкультурная иноязычная компетентность (МИК)», понимаемый как *совокупность знаний, умений, навыков и способностей, необходимых для осуществления речевой деятельности на иностранном языке и их актуализации в процессе коммуникации в профессиональных контекстах с учетом особенностей английского языка как lingua franca, что позволяет выходить за рамки собственной языковой картины мира и преодолевать культурные стереотипы*. Термин «компетентность» (в отличие от понятия «компетенция») используется в данном определении преднамеренно. Несмотря на то что целый ряд ученых не разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность», в данном исследовании выбор делается именно в пользу термина «компетентность», так как под ним подразумеваются актуализированные в реальных ситуациях общения более частные компетенции, такие как лингвистическая, дискурсивная, стратегическая и социолингвистическая. МИК актуализируется именно в действии — в процессе реальной профессиональной интеракции.

На схеме ниже представлена структура МИК специалиста в сфере гостеприимства и туризма. Ее ядром является личность, обладающая языковой компетенцией на родном языке. В ходе обучения иностранному языку у студента формируется вторичная языковая личность и иноязычная компетентность (ИК), которые актуализируются в профессиональном и межкультурном контекстах в процессе коммуникации.

Основными особенностями МИК специалиста отрасли гостеприимства, отличающими ее от принятых в научной литературе определений МПКК, являются:

- акцент на вербальные средства общения;
- учет особенностей английского языка как lingua franca;
- акцент на актуализацию в процессе коммуникации;
- акцент на несовпадении МИК и профессиональной коммуникативной компетенции носителя языка.

МИК позволяет обеспечить эффективное межкультурное взаимодействие, опосредованное иностранным языком в роли общего для собеседников lingua franca, реализуясь преимущественно в условиях «третьего пространства». Данное пространство характеризуется как коммуникативная среда, в которой используемый язык-посредник является неродным (иностранном) для всех участников коммуникативного акта. Например, в коммуникативном пространстве международной гостиницы



Структура межкультурной иноязычной компетентности
Structure of Intercultural Foreign Language Competence

на курорте в Сочи могут взаимодействовать русскоязычный менеджер и арабоязычающий гость из Алжира. Их общение происходит на английском языке, который является корпоративным языком обслуживания в гостинице и иностранным для обоих участников. Это задает свою специфику общения: оба собеседника должны преодолевать языковой барьер, адаптировать речь и использовать компенсаторные стратегии при непонимании. При этом коммуникативным фокусом является не просто достижение взаимопонимания между представителями разных культур, а решение конкретной профессиональной задачи, например, размещение гостя или решение проблемы с номером.

Указанные различия подчеркивают теоретическую и практическую значимость эволюции от коммуникативной парадигмы в лингводидактике к межкультурной иноязычной парадигме, которая более адекватно отражает реалии глобализованного мира, где иностранный язык выступает основным средством межкультурных контактов в индустрии международного туризма.

4. Актуализация межкультурной иноязычной компетентности в профессиональных ситуациях международного туризма и гостеприимства

Ключевой особенностью иноязычной коммуникации в межкультурном пространстве сферы гостеприимства и туризма является ее ситуативность. Для анализа этого аспекта в работе вводится

и операционализируется понятие «межкультурная профессиональная ситуация» (МПС). Каждый коммуникативный акт происходит в условиях МПС – то есть в контексте, который детерминирован необходимостью решения конкретной профессиональной задачи. Следовательно, межкультурная профессиональная ситуация концептуализируется как функциональная среда, в которой происходит актуализация межкультурных иноязычных знаний, навыков и установок специалиста.

Каждая ситуация межкультурного профессионального общения с гостем (гость ищет ресторан, гость паркуется, гостя приветствуют в ресторане, официант принимает заказ, гость оплачивает счет и т. д.) – это своеобразный «момент истины» (Walker, 2013), понятие, которое широко используется в индустрии гостеприимства. Мы выделили 27 параметров МПС (включающих «моменты истины») в контактной зоне¹, требующих МИК, объединенных в 5 групп (см. таблицу).

Параметры межкультурной профессиональной ситуации (МПС)
 Parameters of the Intercultural Professional Situation

№ п/п	Группа	Параметры МПС
1	Адаптивно-импровизационная группа	непредвиденность ситуативность / контекстность немедленность и реактивность стандартность / нестандартность ситуации предупредительность и антиципация культурный шок
2	Культурно-когнитивная группа	языковое и культурное разнообразие лингвистическая безэквивалентность многофакторность многообразие коммуникативных стилей проявление в общении культурных ценностей
3	Стратегическо-управленческая группа	психологическая напряженность целенаправленность и ориентация на результат этичность персонализация эмоциональное воздействие суггестивность
4	Компенсаторно-медиативная группа	непредвиденность психологическая напряженность наличие помех безэквивалентность
5	Дискурсивно-перформативная группа	контактность публичность обусловленность протоколом информационная насыщенность диалогичность стереотипичность

1. *Адаптивно-импровизационная группа* объединяет параметры, требующие гибкости и оперативности в нестандартных, быстро меняющихся условиях. Ключевым навыком здесь является способность

¹ Под контактной зоной здесь понимается пространственная среда, в которой находятся специалист по сервису и потребитель (Чернякова, 2016).

к импровизации и мгновенной адаптации речевого поведения для решения ситуационных задач. Например, такой параметр, как *культурный шок* диктует необходимость адекватно реагировать на значительные культурные различия, оперативно корректировать как процесс обслуживания, так и совершенные языковые и кросс-культурные ошибки, а *антиципация* – предполагает умение прогнозировать речевое поведение разноязычных и разнокультурных участников межкультурного общения и дальнейшее содержание воспринимаемого устного сообщения с помощью логической и межъязыковой догадки, а также положительного переноса¹.

Культурно-когнитивная группа включает параметры, требующие наличия фоновых знаний и межкультурной осведомленности, необходимых для адекватного понимания и интерпретации информации, умения преодолевать лингвокультурные барьеры. Межкультурная осведомленность проявляется на лексическом уровне через избирательное и уместное употребление идиом, сленга и метафор, которые могут потенциально дезориентировать иностранного гостя.

Стратегическо-управленческая группа параметров предполагает, что язык используется для достижения профессиональных целей обслуживания, включая «управление впечатлением» гостя. Компетенции здесь направлены на сознательное применение языковых и дискурсивных стратегий для построения отношений, убеждения клиента и разрешения конфликтов. Например, такой параметр, как *суггестивность*, представляет собой умение персонала склонить клиента из другой культуры к потреблению той или иной услуги, например, заказать дополнительное блюдо или напиток. Для использования суггестивной техники требуется не просто знание стандартных фраз, но и межкультурные знания. Например, гостю из Израиля в шабат можно предложить принести в номер фрукты, которые не требуют обработки.

Компенсаторно-медиативная группа связана с умением преодолевать коммуникативные помехи, выступать посредником в ситуациях непонимания и предполагает наличие у сотрудника компетенций, обеспечивающих эффективную коммуникацию даже при дефиците лингвистических или культурных знаний. Например, неблагоприятная акустическая среда, сильный акцент, тихий голос, быстрый темп речи представителей разных культур могут приводить к недопониманиям, для разрешения которых необходимо владение компенсаторными стратегиями. Так, сознательное замедление темпа речи сотрудником действует успокаивающе. Сотрудник понимает, что в момент напряжения гость находится в возбужденном состоянии и быстрая речь может усиливать когнитивную нагрузку.

Дискурсивно-перформативная группа фокусируется на технике и качестве речи, а также на особенностях речевого взаимодействия в специфических условиях, продиктованных индустрией. Параметры межкультурной ситуации требуют развития дискурсивной компетенции, владения профессиональным регистром, навыков публичной речи

¹ Положительный перенос – процесс, при котором знание родного или другого ранее изученного языка облегчает изучение или использование целевого языка за счет наличия сходств между данными языками (схожий порядок слов, наличие похожих слов-когнатов).

и ведения диалога в соответствии с корпоративными и ситуативными нормами, знания речевых стереотипов, сопровождающих стандартные контакты с гостем, например, “Can I help you?”, “Would you like me to...?”. *Информационная насыщенность* здесь связана с необходимостью внимания к многочисленным запросам разных клиентов, которая обусловлена разницей в культурах. *Контактность* предполагает хорошо артикулированную устную речь, владение межкультурными производственными навыками, когерентность между вербальными и невербальными средствами общения.

Следует подчеркнуть, что в различных ситуациях, сопровождающих деятельность специалиста отрасли гостеприимства и туризма, могут быть проявлены как все, так и отдельные параметры МПС, в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации.

Заключение

Основным результатом исследования явилась концептуализация и операционализация ключевого для сферы международного туризма и гостеприимства понятия – *межкультурной иноязычной компетентности (МИК)*.

В результате теоретического анализа были дифференцированы и уточнены сопряженные понятия:

- *языковая компетенция* как статическая система знаний и формальных правил языка;
- *иноязычная компетентность*, представляющая собой реализацию данных знаний в профессиональном и межличностном общении;
- *межкультурная коммуникативная компетенция/компетентность*, проявляющаяся в общей способности к эффективному взаимодействию в поликультурной среде на любом языке: родном или иностранном.

К научной новизне работы можно отнести уточнение понятий «*межкультурная иноязычная компетентность*» (МИК) и «*межкультурная профессиональная ситуация*» (МПС) с учетом специфики индустрии гостеприимства.

Выделение взаимосвязанных параметров МПС позволяет связать теоретические принципы межкультурной коммуникации с конкретными профессиональными практиками. Эта модель служит не только инструментом для анализа реальных взаимодействий в рамках профессии, но и фундаментальной основой для проектирования образовательных программ. Она позволяет перейти от абстрактного формирования «коммуникации вообще» к контекстуально-ситуативному, проблемно-ориентированному обучению, являясь инструментом для разработки реалистичных учебных кейсов, ролевых игр и оценочных заданий, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности студентов.

Таким образом, представленная концепция межкультурной иноязычной компетентности (МИК), подкрепленная анализом отраслевых особенностей английского языка как *lingua franca* и операционализированная через модель межкультурной профессиональной ситуации (МПС),

формирует целостную теоретическую и методологическую платформу для модернизации языковой подготовки кадров для сферы туризма и гостеприимства.

Список литературы

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дисс. ... докт. пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 446 с.
2. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: дисс. ... докт. пед. наук. Москва, 1997. 324 с.
3. Барышникова О. В. Межкультурная профессиональная коммуникативная компетенция как составляющая профессиональной подготовки бакалавра в техническом вузе // Вестник МГЛУ. Актуальные вопросы полилингвального и поликультурного образования. 2013. Вып. 3(663). С. 9–17.
4. Баумгартен Л. В. Стратегический менеджмент в туризме: учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2007. 352 с.
5. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург: Каро, 2005. 352 с.
6. Зимняя И. А., Мазавева И. А., Лаптева М. Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / Ред. И. А. Зимняя. Москва: Аспект Пресс, 2020. 400 с.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
8. Карпова Т. А., Восковская А. С. Формирование межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции обучающихся в вузе // Известия МГТУ «МАМИ» 2014. № 4(22), т. 5. С. 191–194.
9. Куликова О. В. Стратегии формирования межкультурной коммуникативной компетенции в парадигме непрерывного профессионального образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2014. Вып. 1. С. 1–8.
10. Муранова Е. В. К вопросу о содержании понятий «Языковая компетенция и языковая компетентность» // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4(13). С. 88–91.
11. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования: теория и ее реализация: методическое пособие для русистов. Санкт-Петербург: Златоуст, 2007. 199 с.
12. Плужник И. Л. Специфика иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции гуманитариев // Иностранные языки: сопоставительное изучение и вопросы преподавания: сб. ст. по мат-лам Межд. науч.-практ. конф., Тюмень: изд-во Тюменского гос. ун-та, 2013. С. 192–199.
13. Сивухин А. А., Лейфа А. В. Регионально ориентированная коммуникативная компетенция бакалавров туризма в высшей школе. Москва: ФЛИНТА, 2017. 224 с.

14. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: Сб. науч. тр. Москва: ИНЭК, 2007. С. 12–33.
15. Чернякова М. А. Индустрия туризма и гостеприимства: организация обслуживания: Уч.-метод. пос. Магнитогорск: Магнитогорский дом печати, 2016. 88 с.
16. Aronin L. An Advanced guide to multilingualism. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2022. 233 p.
17. Byram M. Culture et éducation en langue étrangère. Paris: Didier-Erudition, 1991. 222 p.
18. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol: Multilingual matters, 2020. 200 p.
19. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and learning // Applied linguistics. 1980. No. 1. P. 1–47.
- Cavalheiro L. Developing intercultural communicative competence in ELF communication // ELOPE: English language overseas perspectives and enquiries. 2015. Vol. 12(1). P. 49–60. <https://doi.org/10.4312/elope.12.1.49-60>
- Çetinavcı U. R. Intercultural communicative competence in English (foreign) language teaching and learning // Mediterranean journal of humanitie. 2011. Vol. 1. No. 2. P. 59–71. <https://doi.org/10.13114/MJH/20111789>
- Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MIT Press, 1965. 251 p.
20. Fantini A. E. A central concern: Developing intercultural competence // Culture Wise eLibrary & eBookstore. 2000. P. 25–42.
21. Hymes D. H. On communicative competence // Sociolinguistics: Selected readings / Eds. by J. B. Pride & J. Holmes. Penguin Books, 1972. P. 269–293.
22. Kachru B. B. The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes. Oxford: Pergamon, 1990. 200 p.
23. Kecskes I. English as a Lingua Franca: The Pragmatic Perspective. Cambridge: University Printing House. 2022. 261 с.
24. Kramsch C. J. The privilege of the intercultural speaker // Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography / Eds. by M. Byram, M. Fleming. New York: Cambridge University Press, 1998.
25. Portugal, A. J. C. Intercultural communicative competence in foreign language learning // Global journal of foreign language teaching. 2021. Vol. 11. No. 4. P. 243–256
26. van Ek, J. A. Objectives for foreign language learning: Vol. 2. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1986.
27. Walker J. R. Introduction to Hospitality. Boston: Pearson. 2013. 608 p.
- Young T. J., Sachdev I. Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices // Language Awareness. 2011. Vol. 20. No. 2. P. 81–98. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540328>
- Xiaowei Zhou V., Pilcher N. Revisiting the “third space” in language and intercultural studies // Language & intercultural communication, 2019. Vol. 19. No. 1. P. 1–8. <https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1553363>

References

- Almazova, N. I. (2003). *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze* [Cognitive aspects of the formation of intercultural competency through teaching a foreign language at a non-linguistic university]. (Doctoral dissertation). Saint-Petersburg. (In Russ.)
- Astafurova, T. N. (1997). *Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'no-znachimyh situatsiyah mezhkul'turnogo obshcheniya* [Strategies of communicative behaviour in professional situations of intercultural interaction]. (Doctoral dissertation). Moscow. (In Russ.)
- Baryshnikova, O. V. (2013). Intercultural professional communicative competence as a component of bachelors' professional competence (Technical university). *Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 3(663), 9–17. (In Russ.)
- Baumgarten, L. V. (2007). *Strategicheskij menedzhment v turizme* [Strategic management in tourism]. Academia. (In Russ.)
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Didier-Erudition.
- Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited 2nd Edition*. Multilingual Matters.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Cavalheiro, L. (2015). Developing intercultural communicative competence in ELF communication. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 12(1), 49–60. <https://doi.org/10.4312/elope.12.1.49-60>
- Çetinavcı, U. R. (2011). Intercultural communicative competence in English (Foreign) language teaching and learning. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1(2), 59–71. <https://doi.org/10.13114/MJH/20111789>
- Chernjakova, M. A. (2016). *Industriya turizma i gostepriimstva: Organizacija obsluzhivaniya* [Tourism and hospitality industry: Service management]. Magnitogorsky dom pechati. (In Russ.)
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Elizarova, G. V. (2005). *Kul'tura i obuchenie inostrannym jazykam* [Culture and foreign language teaching]. Karo. (In Russ.)
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *CultureWise e-library & eBookstorepp*, 25–42.
- Hutorskoj, A. V. (2007). Opredelenie obshhepredmetnogo sodержaniya i ključevyh kompetencij kak harakteristika novogo podhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nyh standartov [Defining cross-subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the design of educational standards]. In *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya*, INEK, 12–33. (In Russ.)
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Kachru, B. B. (1990). *The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon.
- Karpova, T. A., Voskovskaya, A. S. (2014). Formation of students' cross-cultural communicative-professional competence in university. *Izvestiya MGTU «MAMI»*, 4(22), 5, 191–194.
- Kecskes, I. (2022). *English as a Lingua Franca: The Pragmatic Perspective*. University Printing House.

- Kramersch, C. J. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram, M. Fleming (Eds.) *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
- Kulikova, O. V. (2014). Strategies of intercultural communicative competence forming within the life-long professional learning paradigm. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 1, 1–8. (In Russ.)
- Muranova, E. V. (2015). To the issue of the concept of language competence and language competency. *Baltic Humanitarian Journal*, 4(13), 88–91. (In Russ.)
- Passov, E. I., Kibireva, L. V., & Kollarova, J. (2007). *Koncepcija kommunikativnogo inozazychnogo obrazovanija: teorija i ee realizacija* [The concept of communicative foreign language education: theory and its implementation: a methodological guide for Russian language teachers]. Zlatoust. (In Russ.)
- Pluzhnik, I. L. (2013). Specifica inozazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii gumanitarijev [Characteristics of foreign-language professional communicative competence of students of humanities]. In *Proceedings of International conference «Foreign languages: comparative studies and didactics»* (pp. 192–199). University of Tyumen. (In Russ.)
- Portugal, A. J. C. (2021). Intercultural communicative competence in foreign language learning. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 11(4), 243–256. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v11i4.6006>
- Sivuhin, A. A., & Lejfa, A. V. (2017). *Regional'no orientirovannaja kommunikativnaja kompetencija bakalavrov turizma v vysshej shkole* [Regionally oriented communicative competence of tourism bachelors in higher education]. FLINTA. (In Russ.)
- van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning: Vol. 2*. Council of Europe.
- Walker, J. R. (2013). *Introduction to Hospitality*. Pearson.
- Xiaowei Zhou, V., & Pilcher, N. (2019). Revisiting the 'third space' in language and intercultural studies. *Language and Intercultural Communication*, 19(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1553363>
- Young, T. J., Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness*. 20(2), 81–98. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540328>
- Zimnjaja, I. A. (2004). Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija [Key competencies as a results-oriented foundation of competency-based approach in education]. Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. (In Russ.)
- Zimnjaja, I. A., Mazaveva, I. A., & Lapteva, M. D. (2020). *Kommunikativnaja kompetentnost', rečevaja dejatel'nost', verbal'noe obshhenie* [Communicative competence, speech activity, verbal communication]. Aspekt Press. (In Russ.).

Информация об авторах

Сагал Арина Борисовна, старший преподаватель кафедры английского языка № 3 Московского государственного института международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8389-4122>, arina-sagal@yandex.ru

Шишлова Екатерина Эдуардовна, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогической культуры и управления в образовании» Московского

государственного института международных отношений (университет)
МИД Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3080-7003>, katerina.shishlova@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Arina B. Sagal, Senior Teacher of the Department of English No. 3 of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8389-4122>, arina-sagal@yandex.ru

Ekaterina E. Shishlova, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor of the Department of Pedagogical Culture and Management in Education of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3080-7003>, katerina.shishlova@mail.ru

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

All authors have read and approved the final manuscript.



«Студенческий отсев» как фактор кадрового дефицита в химической и смежных отраслях промышленности России

А. А. Гаранина ✉, И. А. Василенко

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
Москва, Российская Федерация

✉ alexandra_garanina@mail.ru

Аннотация

Введение. В условиях реализации национальных проектов, ориентированных на обеспечение технологического суверенитета России, особую актуальность приобретает проблема кадрового обеспечения химической, фармацевтической, пищевой и ветеринарной промышленности. Несмотря на высокий спрос на специалистов данных отраслей, система высшего образования сталкивается с существенными потерями контингента обучающихся, что снижает фактическую результативность подготовки кадров и эффективность использования бюджетных средств.

Цель. Выявление структурных диспропорций в подготовке кадров для химической и смежных отраслей на основе анализа динамики приема, выпуска и трудоустройства в 2015–2024 гг., а также оценка влияния отсева на кадровый дефицит.

Методы. Эмпирическую базу составили данные федерального статистического наблюдения № ВПО-1 и № 1-Т и официальной статистики трудоустройства выпускников за 2015–2024 гг. Объектом исследования выбраны семь укрупненных групп специальностей и направлений подготовки (УГСН), формирующих кадровый потенциал целевых отраслей. Выборка ограничена государственными вузами, очной формой обучения и бюджетным приемом.

Результаты. Выявлен устойчивый «студенческий отсев» – потеря 10–66 % контингента в зависимости от направления подготовки и уровня образования. При сокращающемся абсолютном выпуске доля трудоустроенных по специальности остается стабильно высокой (80–95 %), что указывает на неудовлетворенный спрос со стороны отраслей. Наиболее критическая ситуация складывается у направлений «Нанотехнологии и наноматериалы» (до 48 %), «Промышленная экология и биотехнологии» (до 66 %) и «Ветеринария и зоотехния» (до 44 %). «Фармация» демонстрирует наиболее благоприятную динамику сохранности контингента (до 90 %).

Научная новизна. Впервые количественно оценен студенческий отсев как фактор дисбаланса между подготовкой кадров высшей квалификации и потребностями химических и смежных отраслей.

Практическая значимость. Полученные результаты могут быть использованы при корректировке контрольных цифр приема, разработке мер по снижению студенческого отсева, а также при совершенствовании содержания образовательных программ в целях повышения эффективности кадрового обеспечения стратегических отраслей экономики.

Ключевые слова: кадровый дефицит, сохранность контингента, студенческий отсев, химическая промышленность, фармацевтическая промышленность, структурный дисбаланс, рынок труда

Для цитирования: Гаранина А. А., Василенко И. А. «Студенческий отсев» как фактор кадрового дефицита в химической и смежных отраслях промышленности России // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 2. С. 204–220. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.002>

Поступила в редакцию 24 марта 2026 г.; поступила после рецензирования 6 мая 2026 г.; принята к публикации 7 мая 2026 г.

Original article

«Student attrition» as a factor of personnel shortage in the chemical and related industries of Russia

Aleksandra A. Garanina ✉, **Ivan A. Vasilenko**

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba,
Moscow, Russian Federation
✉ alexandra_garanina@mail.ru

Abstract

Introduction. In the context of implementing national projects aimed at ensuring Russia's technological sovereignty, the issue of staffing in the chemical, pharmaceutical, food, and veterinary industries is becoming increasingly relevant. Despite the high demand for specialists in these sectors, the higher education system faces significant student attrition, which reduces both the actual effectiveness of workforce training and the efficiency of public spending.

Aim. This study aims to identify structural imbalances in personnel training for the aforementioned industries by analyzing trends in enrollment, graduation and employment between 2015 and 2024, as well as to assess the impact of student attrition on labour shortages.

Methods. The empirical basis of the study includes data from the federal statistical monitoring forms and official graduate employment statistics for 2015–2024. The study focuses on seven enlarged groups of specialties and fields of study that contribute to the human resource capacity of the target industries. The sample is confined to state-funded higher education institutions, full-time attendance, and state-funded enrollment.

Results. A persistent pattern of student attrition was identified, with losses ranging from 10% to 66% of enrolled students depending on the field of study and educational level. Despite a declining absolute number of graduates, the proportion of those employed in their field of training remains consistently high (80–95%), indicating unmet demand from relevant industries. The most critical situation is observed in the fields of Nanotechnology and Nanomaterials (up to 48% attrition), Industrial Ecology and Biotechnology (up to 66%), and Veterinary Medicine and Animal Science (up to 44%). Pharmacy demonstrates the most favorable student retention dynamics, with retention rates reaching up to 90%.

Scientific novelty. This study provides the first quantitative assessment of student dropout as a structural factor driving the imbalance between the supply of highly qualified personnel and the workforce needs of the chemical and related industries.

Practical significance. The findings may be used to adjust state-funded admission quotas, develop measures aimed at reducing student attrition, and improve educational program content in order to enhance workforce provision for strategically important sectors of the economy.

Keywords: labour shortage, student retention, student attrition, chemical industry, pharmaceutical industry, structural imbalance, labour market.

For citation: Garanina, A. A., & Vasilenko, I. A. (2026). «Student attrition» as a factor of personnel shortage in the chemical and related industries of Russia. *Vocational Education and Labour Market*, 14(2), 204–220. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.65.2.002>

Received March 24, 2026; revised May 6, 2026; accepted May 7, 2026.

Введение

Химическая, фармацевтическая, пищевая и ветеринарная промышленность относятся к числу стратегических отраслей, обеспечивающих технологический суверенитет и экономическую безопасность Российской Федерации¹. Реализация национальных проектов «Новые материалы и химия»², «Технологическое обеспечение биоэкономики»³ предполагает масштабную модернизацию существующих и создание новых производств, что, в свою очередь, требует адекватного кадрового обеспечения.

Предприятия химического комплекса характеризуются высокой капиталоемкостью и длительным инвестиционным циклом, что предъявляет особые требования к стабильности и качеству кадрового состава (Буравова, 2021).

Масштаб кадрового дефицита в российской экономике подтверждается данными институциональных исследований. По оценкам НИУ ВШЭ, в 3-м квартале 2024 г. потребность организаций в работниках для замещения вакантных рабочих мест (без субъектов малого предпринимательства) достигла нового максимума – 2,7 млн человек, а индекс кадровой уязвимости (ИКУ) в обрабатывающих производствах составил 7,9⁴ – наибольшего значения за все годы измерений, что свидетельствует о критическом уровне недоукомплектованности предприятий кадрами.

Проблеме кадрового обеспечения посвящено значительное число научных публикаций, в которых она рассматривается в различных аспектах: на уровне системы среднего профессионального образования (Дубицкий и др., 2021), высшего образования (Губа и др., 2025), а также отдельных отраслей, включая подготовку кадров для химической промышленности в целом (Глазкова и др., 2025) и фармацевтических предприятий в частности (Ефимова и др., 2025). Тем не менее в этих и других проанализированных нами публикациях отсутствует комплексный анализ эффективности системы высшего образования как поставщика квалифицированных кадров для стратегических отраслей. Существующие исследования не рассматривают проблему с позиции конечного результата – выпуска специалистов, востребованных экономикой и трудоустраивающихся по полученной специальности в разрезе УГСН, обеспечивающих кадровые потребности химической и смежных отраслей.

¹ Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003>

² Национальный проект «Новые материалы и химия». <http://government.ru/rugovclassifier/931/about>

³ Утвержден нацпроект «Технологическое обеспечение биоэкономики». <http://government.ru/news/57483>

⁴ Институт статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. Рынок труда отдельных отраслей экономики России: текущая ситуация и ожидаемый фокус перемен. III квартал 2024 года. Москва: НИУ ВШЭ, 2024. <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/1017089247.pdf>

Несмотря на концептуальную проработку феномена студенческого отсева (выбытия обучающихся в период между зачислением и выпуском) (Груздев и др., 2013; Горбунова, 2018), его системная количественная оценка с учетом временного лага между приемом и выпуском применительно к исследуемой группе специальностей до настоящего времени не проводилась.

Существующая система федерального статистического наблюдения, включающая соответствующие отчетные формы федерального статистического наблюдения и ВІ-систему Росстата^{1,2}, аккумулирует значительный объем данных о приеме, контингенте, выпуске и трудоустройстве выпускников. Системный анализ этих показателей в разрезе специальностей, обеспечивающих кадровые потребности химической и смежных отраслей, позволил выявить структурные диспропорции, оценить реальную отдачу от бюджетных инвестиций в подготовку кадров и обосновать корректировку контрольных цифр приема (КЦП).

Методы

Эмпирическую базу исследования составили данные формы федерального статистического мониторинга ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» за 2015–2024 гг.³, № 1-Т «Сведения о численности и заработной плате работников»⁴, а также данные официальной статистики, публикуемой Росстатом.

Объектом исследования система подготовки кадров по семи укрупненным группам специальностей и направлений подготовки высшего образования (УГСН) по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры:

- 04.00.00 «Химия»;
- 06.00.00 «Биологические науки»;
- 18.00.00 «Химические технологии»;
- 19.00.00 «Промышленная экология и биотехнологии»;
- 28.00.00 «Нанотехнологии и наноматериалы»;
- 33.00.00 «Фармация»;
- 36.00.00 «Ветеринария и зоотехния»⁵.

Выбор указанных УГСН обусловлен их прямым отношением к кадровому обеспечению исследуемых отраслей: выпускники данных направлений формируют основу инженерно-технического и научного персонала химических, фармацевтических, пищевых производств и ветеринарных

¹ Официальная статистика, публикуемая на официальном сайте Федеральной службы государственной статистики. <https://rosstat.gov.ru/folder/10705>

² ВІ-система Росстата. <http://bi.rosstat.gov.ru/biportal/contourbi.jsp?allsol=1&solution=Dashboard>

³ Форма № ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». <https://minobmauki.gov.ru/action/stat/highed>

⁴ Форма № 1-Т «Сведения о численности и заработной плате работников». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_523525/d54e9b8dad51dc731cb9093fd6412346b5256a47

⁵ Приказ Минобрнауки России от 12.09.2013 № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153430

служб (Сергеев, 2017), а также острой необходимостью комплексного мониторинга, связывающего показатели подготовки и реальные потребности отраслей (Дубицкий и др., 2021), в том числе для корректировки целевых показателей и мероприятий по их достижению в рамках реализации новых национальных проектов России.

Выборка охватывает как государственные, так и негосударственные вузы. Проведенный анализ показал, что прием в негосударственные вузы по выделенным УГСН составляет менее 0,5 % от общего бюджетного приема ежегодно, в связи с чем данной долей можно пренебречь без существенного искажения результатов. Анализ сфокусирован на очной форме обучения и приеме в рамках бюджетных ассигнований, поскольку именно этот сегмент в наибольшей степени регулируется государственной политикой.

При анализе соотношения приема и выпуска учитывался временной лаг, необходимый для завершения обучения: для программ бакалавриата – 4 календарных года, для магистратуры – 2 года, для специалитета – 5 лет. Для каждого уровня образования расчет производился отдельно с учетом соответствующих сроков.

Для анализа структуры отсева использованы данные формы ВПО-1 о причинах выбытия студентов. Анализ проведен в разрезе уровней образования (бакалавриат, магистратура, специалитет) за период 2015–2024 гг.

Данные о потребности организаций в работниках для замещения вакантных рабочих мест взяты из формы № 1-Т (условия труда) Росстата за I квартал 2017–2024 гг. При интерпретации этих данных учитывается методологическое ограничение: показатель является агрегированным и не дифференцируется по уровню квалификации и по требуемому опыту работы. Прямое арифметическое сопоставление с выпуском вузов не производилось.

Обработка данных осуществлялась методами сравнительного и структурно-динамического анализа с использованием пакета MS Excel.

Результаты и обсуждение

Динамика приема и масштабы «студенческого отсева»

Анализ данных за 2015–2024 гг. демонстрирует разнонаправленные тенденции в абсолютном и относительном выражении. Общая численность принятых на обучение по выделенным УГСН выросла с 36,4 тыс. чел. в 2015 г. до 40,8 тыс. чел. в 2024 г., достигнув пика в 2022 г. (42,4 тыс. чел.). Однако их доля в общем приеме в вузы России, увеличившись с 8,4 % до 9,4 % к 2022 г., в 2024 г. снизилась до 8,5 % (рис. 1).

Следовательно, несмотря на увеличение абсолютного приема по выделенным УГСН, его доля в общероссийском масштабе остается практически неизменной, что указывает на отсутствие структурного сдвига в пользу анализируемых направлений за рассматриваемый период.

Дифференцированный анализ по отдельным УГСН в разрезе уровней образования – бакалавриата, специалитета и магистратуры – выявляет существенные различия (рис. 2).

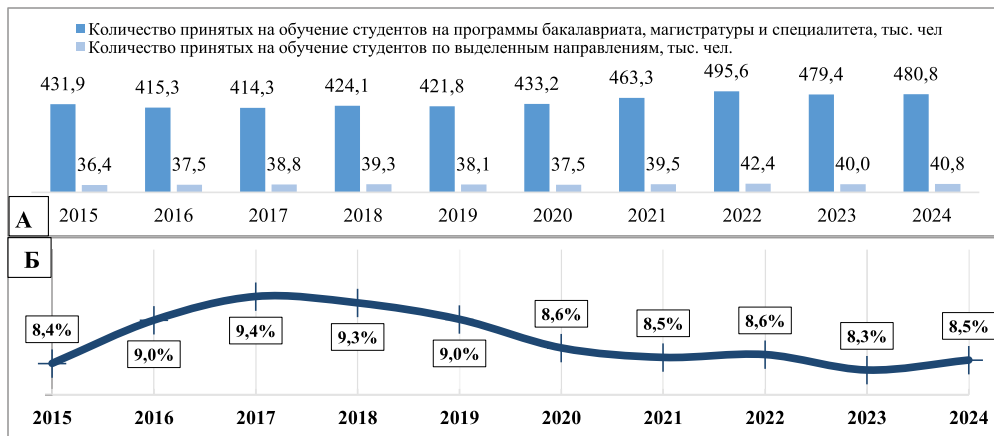


Рис. 1. Динамика принятых на очную форму обучения студентов в вузы Российской Федерации по выделенным УГСН в рамках бюджетных ассигнований в 2015–2024 гг. (А) в абсолютном, тыс. чел. и (Б) относительно выражении, %
 Fig. 1. Dynamics of students admitted to full-time education at universities in the Russian Federation under allocated UGSN budget allocations in 2015–2024 (A) in absolute numbers, thousands of people, and (B)

Источник: составлено автором на основании данных ВПО-1

Прием на программы бакалавриата по выделенным УГСН демонстрирует U-образную динамику: минимальное значение (20,2 тыс. чел.) зафиксировано в 2020 г., после чего начался устойчивый рост до 22,1 тыс. чел. в 2024 г. Увеличение приема по данному уровню образования (+9,2 % за период) свидетельствует о расширении базовой подготовки кадров для целевых отраслей. Наибольший рост зафиксирован по направлениям «Химия» – с 2,26 до 2,72 тыс. чел. (+20,7 %), «Ветеринария» – с 2,79 до 2,70 тыс. чел. (с учетом пика в 3,06 тыс. чел. в 2019 г.), а также «Нанотехнологии» – с 0,78 до 1,08 тыс. чел. (+38,5 % абсолютно при низкой базе). Снижение приема наблюдается по направлению «Фармация» – с 2,10 до 1,92 тыс. чел. в бакалавриате, что, по мнению авторов, связано с перераспределением бюджетных мест на программы специалитета.

Прием на программы магистратуры вырос с 8,2 тыс. чел. в 2015 г. до 9,8 тыс. чел. в 2018 г., после чего последовало снижение до 7,8 тыс. чел. в 2024 г. Резкий скачок в 2021 г. (до 12,1 тыс. чел.) может быть связан с временным расширением контрольных цифр приема в период постпандемийного восстановления экономики и активизации программ импортозамещения, однако в целом тренд отрицательный (–5,3 % за 10 лет). Сокращение приема в магистратуру может ограничивать возможности углубленной подготовки специалистов для высокотехнологичных секторов. Наибольший рост приема в магистратуру за 10 лет зафиксирован по направлениям «Ветеринария» (+97,3 %), «Биологические науки» (+17,2 %) и «Химия» (+18,0 %). Снижение приема наблюдается по направлению «Химическая технология» (–4,6 %), что может свидетельствовать о смещении приоритета абитуриентов в сторону более фундаментальных или узкоспециализированных программ.

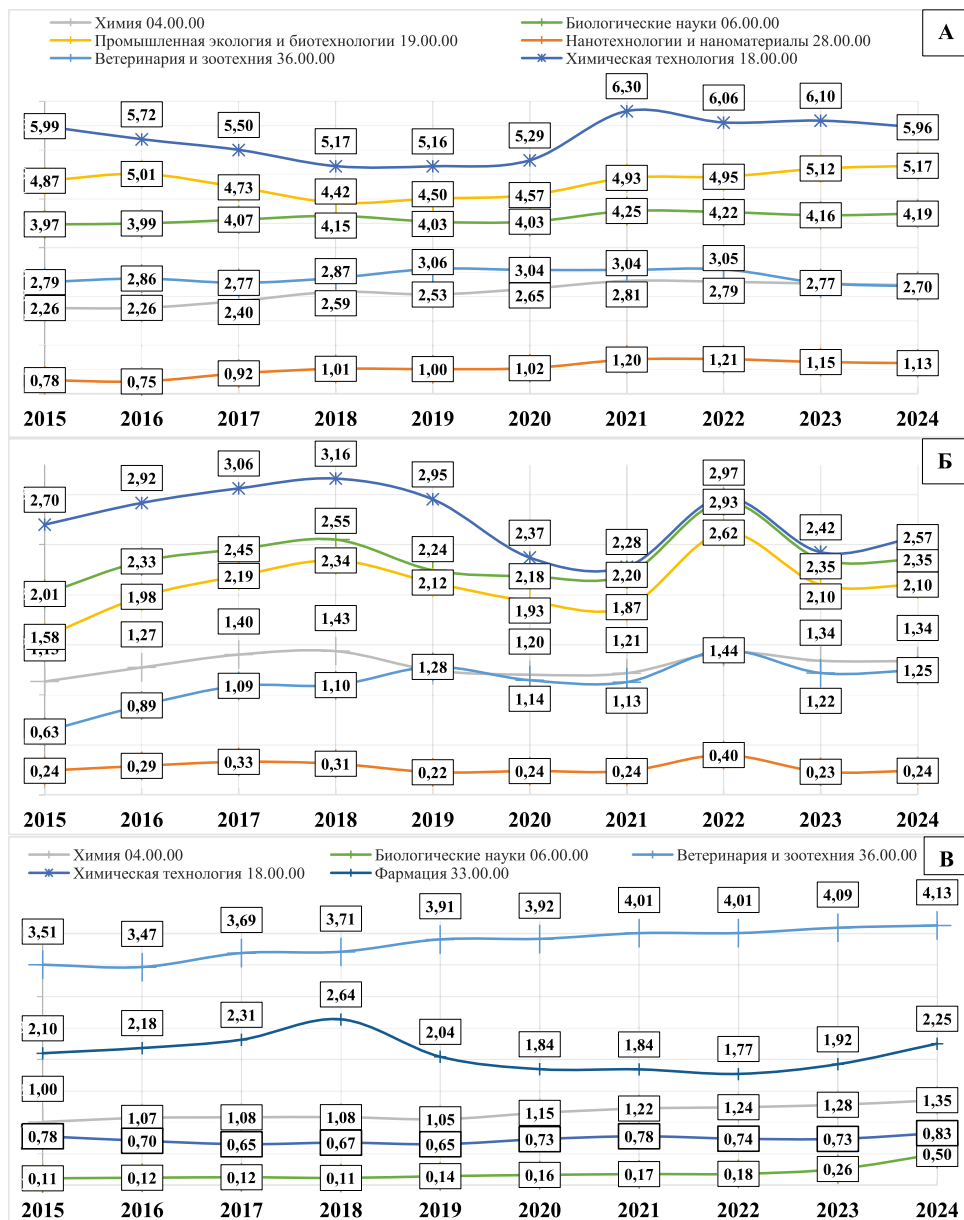


Рис. 2. Динамика численности принятых на обучение абитуриентов в вузы Российской Федерации в рамках бюджетных ассигнований очной формы обучения в 2015-2024 гг. в разрезе выделенных УГСН и уровней образования: А – бакалавриата, Б – магистратуры, В – специалитета, тыс. чел.

Fig. 2. Dynamics of the number of applicants admitted to study at universities of the Russian Federation within the framework of budgetary allocations for full-time education in 2015-2024 in the context of allocated UGSN and levels of education: А - bachelor's degree, Б - master's degree, В - specialist degree, thousand people.

Источник: составлено автором на основании данных ВПО-1

Прием на программы специалитета по выделенным УГСН увеличился с 7,5 тыс. чел. в 2015 г. до 9,1 тыс. чел. в 2024 г. (+21,7 %). Наибольший рост зафиксирован по направлениям «Ветеринария» (+17,8 %), «Химия» (+34,5 %) и «Биологические науки» (рост в 4,5 раза с крайне низкой базы). Это свидетельствует о сохранении спроса на фундаментальную подготовку по программам специалитета.

Наиболее значимым результатом представляется выявленное расхождение между динамикой приема и выпуска в рамках обозначенных критериев – устойчивый «студенческий отсев». Сопоставление численности принятых на обучение в 2015–2019 гг. с численностью выпускников 2020–2024 гг. показывает, что лишь 50–90 % от первоначального контингента завершают обучение (табл. 1). С экономической точки зрения этот отсев означает неэффективное использование бюджетных средств, выделяемых на подготовку кадров, и недостижение плановых показателей обеспечения отраслей специалистами.

По программам бакалавриата наиболее устойчиво низкие значения соотношения выпуска к приему фиксируются на направлениях «Ветеринария и зоотехния» – стабильная потеря контингента составляет от 36 % до 44 % ежегодно (максимум 44 % в периоде 2016/2020), а также «Нанотехнологии и наноматериалы» с потерей до 48 % в периоде 2020/2024. Направления «Химия», «Биологические науки» и «Химическая технология» демонстрируют более умеренные потери – в диапазоне 20–31 % ежегодно. Особого внимания заслуживает динамика по направлению «Промышленная экология и биотехнологии»: несмотря на последующую стабилизацию показателей на уровне 68–75 %, в первых двух периодах наблюдения (2015/2019 и 2016/2020) отсев достигал 64–66 %, что является максимальным значением среди всех уровней образования.

По программам магистратуры значения соотношения выпуска к приему в целом выше, чем в бакалавриате и специалитете, что свидетельствует о лучшей сохранности контингента на данном уровне. Наиболее низкое значение в рамках магистратуры отмечено по направлению «Нанотехнологии и наноматериалы» – в периоде 2017/2019 показатель снизился до 58 %, что соответствует отсеvu 42 % контингента. В последующие периоды отсев по данному направлению стабилизировался на уровне 35–38 %.

По программам специалитета наиболее критическая ситуация сложилась по направлению «Химическая технология», где значение соотношения выпуска к приему в первом периоде наблюдения (2015/2020) составило всего 50 %, а в последующие периоды не поднималось выше 67 %, что означает ежегодную потерю от 33 % до 50 % контингента. Это второй по величине показатель отсева после бакалавриата по направлению «Промышленная экология и биотехнологии» в начальный период. Направление «Ветеринария и зоотехния» демонстрирует стабильную потерю 22–28 % контингента ежегодно. При этом направления «Биологические науки» и «Фармация» показывают высокую сохранность – 79–90 %, что соответствует потерям не более 21 %. По направлению «Фармация» в последнем периоде (2019/2024) зафиксировано значение 90 % – лучший результат среди всех направлений специалитета.

Таблица 1 / Table 1

Динамика отношения численности выпускников к численности принятых на обучение абитуриентов в вузах Российской Федерации в разрезе выделенных УГСН и уровней образования, %
Dynamics of the ratio of the number of graduates to the number of applicants accepted for training at universities of the Russian Federation in the context of the allocated UGSN and levels of education, %

Уровень образования – бакалавриат								
Наименование и код УГСН	Годы							
	2015/ 2019	2016/ 2020	2017/ 2021	2018/ 2022	2019/ 2023	2020/ 2024		
Химия 04.00.00	70 %	72 %	66 %	76 %	73 %	66 %		
Биологические науки 06.00.00	72 %	72 %	73 %	76 %	76 %	70 %		
Химическая технология 18.00.00	69 %	76 %	73 %	78 %	80 %	73 %		
Промышленная экология и биотехнологии 19.00.00	36 %	34 %	70 %	75 %	75 %	68 %		
Нанотехнологии и наноматериалы 28.00.00	58 %	64 %	66 %	62 %	64 %	52 %		
Ветеринария и зоотехния 36.00.00	62 %	56 %	57 %	64 %	62 %	56 %		
Уровень образования – магистратура								
Направление подготовки	Годы							
	2015/ 2017	2016/ 2018	2017/ 2019	2018/ 2020	2019/ 2021	2020/ 2022	2021/ 2023	2022/ 2024
Химия 04.00.00	81 %	84 %	77 %	76 %	78 %	72 %	65 %	81 %
Биологические науки 06.00.00	81 %	83 %	79 %	77 %	76 %	78 %	70 %	81 %
Химическая технология 18.00.00	77 %	81 %	77 %	75 %	79 %	78 %	72 %	77 %
Промышленная экология и биотехнологии 19.00.00	78 %	68 %	64 %	62 %	77 %	74 %	73 %	78 %
Нанотехнологии и наноматериалы 28.00.00	73 %	74 %	58 %	73 %	65 %	62 %	64 %	73 %
Ветеринария и зоотехния 36.00.00	79 %	74 %	72 %	62 %	68 %	72 %	70 %	79 %
Уровень образования – специалитет								
Направление подготовки	Годы							
	2015/2020	2016/2021	2017/2022	2018/2023	2019/2024			
Химия 04.00.00	81 %	79 %	75 %	80 %	78 %			
Биологические науки 06.00.00	79 %	88 %	89 %	83 %	82 %			
Химическая технология 18.00.00	50 %	64 %	63 %	55 %	67 %			
Фармация 33.00.00	74 %	86 %	87 %	79 %	90 %			
Ветеринария и зоотехния 36.00.00	78 %	75 %	72 %	76 %	73 %			

Источник: составлено автором на основании данных формы ВПО-1.

Превышение выпуска над приемом по предоставленным данным не зафиксировано ни на одном из уровней образования. Все значения соотношения находятся в диапазоне ниже 100 %, что подтверждает системный характер потерь контингента на всех этапах обучения.

Сравнительный анализ трех уровней образования показывает, что наибольшие потери контингента характерны для бакалавриата (максимум 66 % в отдельные периоды по направлению «Промышленная экология и биотехнологии»), далее следует специалитет (до 50 % по направлению «Химическая технология»). Магистратура демонстрирует наилучшую сохранность контингента (отсев не превышает 42 %, в среднем 16–30 %), что может быть связано с более высокой мотивацией студентов, уже определившихся с профессиональной траекторией.

Таким образом, в относительном выражении потери контингента по анализируемым УГСН за полный цикл обучения составляют от 10 % до 66 % в зависимости от направления и уровня образования. При сохранении выявленных тенденций бюджетные потери, связанные с несопоставимостью плановых и фактических показателей выпуска, могут оцениваться в значительные суммы ежегодно, что актуализирует необходимость дальнейшего исследования факторов отсева и разработки мер по повышению удержания контингента.

Основные причины студенческого отсева

Для выявления структурных факторов, определяющих масштабы «студенческого отсева», проведен анализ распределения выбывших студентов по причинам отчисления в разрезе уровней образования (бакалавриат, магистратура, специалитет) за период 2015–2024 гг. на основании данных формы ВПО-1 (рис. 3).

Представленные данные являются агрегированными и не дифференцированы по отдельным УГСН. Тем не менее такой уровень обобщения позволяет выявить общие закономерности и тренды, характерные для системы высшего образования в целом.

На протяжении всего периода доминирующими причинами выбытия по программам бакалавриата являются отчисление по неуспеваемости (36–42 % от общего выбытия) и добровольный уход (24–34 %). Совокупная доля этих двух причин выросла с 64,8 % в 2015 г. до 73,8 % в 2024 г. Доля переводов в другие образовательные организации составляет 6–9 %, переводов на другие формы обучения – 7–11%. Прочие причины (болезнь, дисциплинарные взыскания, иные причины) в совокупности не превышают 10 %.

По программам магистратуры отчисление по неуспеваемости является еще более значимой причиной, чем по программам бакалавриата, составляя 45–53 % от общего выбытия. Добровольный уход также занимает существенную долю – 31–44 %. Совокупная доля двух основных причин достигает 83–90 %, что значительно выше, чем на других уровнях образования. Переводы в другие образовательные организации и на другие формы обучения суммарно не превышают 2–3 %.

Как и на других уровнях образования, по программам специалитета ведущими причинами выбытия являются неуспеваемость (34–48 %) и добровольный уход (32–43 %). Пик неуспеваемости (47,6 %)

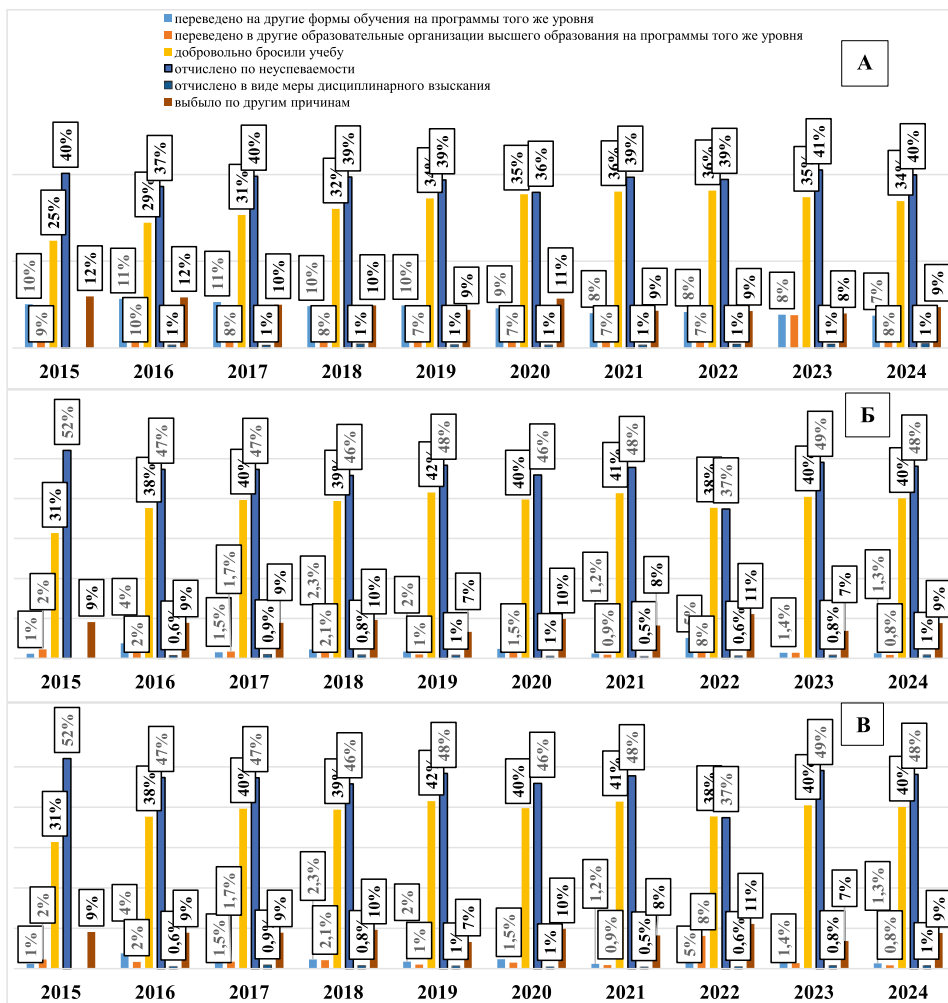


Рис. 3. Причины выбытия обучающихся в вузах Российской Федерации за счет бюджетных ассигнований в разрезе уровней образования в 2015–2024 гг.: А - бакалавриат, Б - магистратура, В – специалитет, %
 Fig. 3. Reasons for student attrition at universities in the Russian Federation funded by budget allocations by level of education in 2015–2024: A – Bachelor’s degree, B – Master’s degree, C – Specialist degree, %

Источник: составлено автором на основании данных формы ВПО-1

и добровольного ухода (42,9 %) пришелся на 2022 г., что может быть связано с возвратом к очной форме обучения после пандемийного периода и выявлением накопленных академических задолженностей. Для специалитета характерна более высокая доля переводов в другие образовательные организации (до 15 % в 2015 г.), что обусловлено длительным сроком обучения и академической мобильностью студентов.

Таким образом, ключевыми причинами студенческого отсева на всех уровнях образования являются академическая неуспеваемость и добровольное прекращение образовательных отношений. Наиболее критическая ситуация с отсевом по неуспеваемости сложилась в магистратуре (48–53 %), что может быть связано с более высокими требованиями к качеству выпускных квалификационных работ и интенсивностью обучения. Высокая и растущая доля добровольного ухода (с 24,7 % в 2015 г. до 33,9 % в 2024 г. в бакалавриате) указывает на проблемы с мотивацией студентов, неоправданные ожидания от выбранной специальности или наличие более привлекательных альтернатив на рынке труда.

Трудоустройство выпускников и отраслевой спрос

Для оценки масштаба спроса на работников в целевых отраслях проведен анализ данных Росстата (форма № 1-Т) о потребности организаций в работниках для замещения вакантных рабочих мест в 2014–2024 гг. (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Потребность организаций в работниках для замещения вакантных рабочих мест по видам экономической деятельности (ОКВЭД) на 31 октября, тыс. чел.

Organizations' need for workers to fill vacant positions by type of economic activity as of October 31, thousand people

Код и наименование вида экономической деятельности (ОКВЭД 2)	Годы					
	2014	2016	2018	2020	2022	2024
Раздел С. Обрабатывающие производства (включает коды 10, 20, 21, 22)	117,04	83,44	95,17	140,11	251,70	432,14
Раздел М. Профессиональная, научная и техническая деятельность (включает код 71)	20,81	14,86	31,18	50,15	61,11	88,49
Раздел Q. Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг (включает код 75)	186,41	148,64	147,82	183,24	217,59	263,03

Источник: данные формы № 1-Т «Сведения о численности и потребности организаций в работниках по профессиональным группам» Потребность организаций в работниках для замещения вакантных рабочих мест по видам экономической деятельности 1) по Российской Федерации по состоянию на 31 октября <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Potr2.xls>

В обрабатывающих производствах, объединяющих производство пищевых продуктов, химических веществ, лекарственных средств, резиновых и пластмассовых изделий, число вакансий за период 2014–2024 гг. выросло в 3,7 раза – с 117,0 тыс. чел. до 432,1 тыс. чел. Наиболее интенсивный рост пришелся на период 2020–2024 гг. (+79,6 % и +71,7 % соответственно), что совпадает с постпандемийным периодом восстановлением экономики и активизацией политики импортозамещения. В сфере профессиональной, научной и технической деятельности число вакансий увеличилось в 4,25 раза, в здравоохранении – в 1,41 раза. Таким образом, динамика вакансий подтверждает наличие устойчивого и растущего спроса на работников в исследуемых отраслях.

В условиях растущего спроса закономерно ожидать увеличения занятости выпускников соответствующих специальностей. Действительно, анализ данных Росстата о соответствии работы трудоустроенных выпускников полученной специальности показывает, что уровень трудоустройства по специальности остается стабильно высоким – на уровне 80-95 % (рис. 4). В период 2021–2023 гг. по специальности трудоустроились свыше 95 % выпускников направления «Фармация», свыше 88 % – направлений «Химическая технология», «Химия» и «Ветеринария и зоотехния». Это означает, что подавляющее большинство выпускников, дошедших до получения диплома, находят работу по специальности.

Однако при высоком уровне трудоустройства абсолютная численность трудоустроенных по большинству направлений сокращается, причем значительно (табл. 3). Например, по «Фармации» абсолютное число трудоустроенных по специальности снизилось с 17,98 тыс. чел. в 2015–2017 гг. до 8,03 тыс. чел. в 2021–2023 гг., то есть более чем вдвое. По «Химической технологии» сокращение составило с 13,49 тыс. чел. до 7,67 тыс. чел. – почти в 1,8 раза.

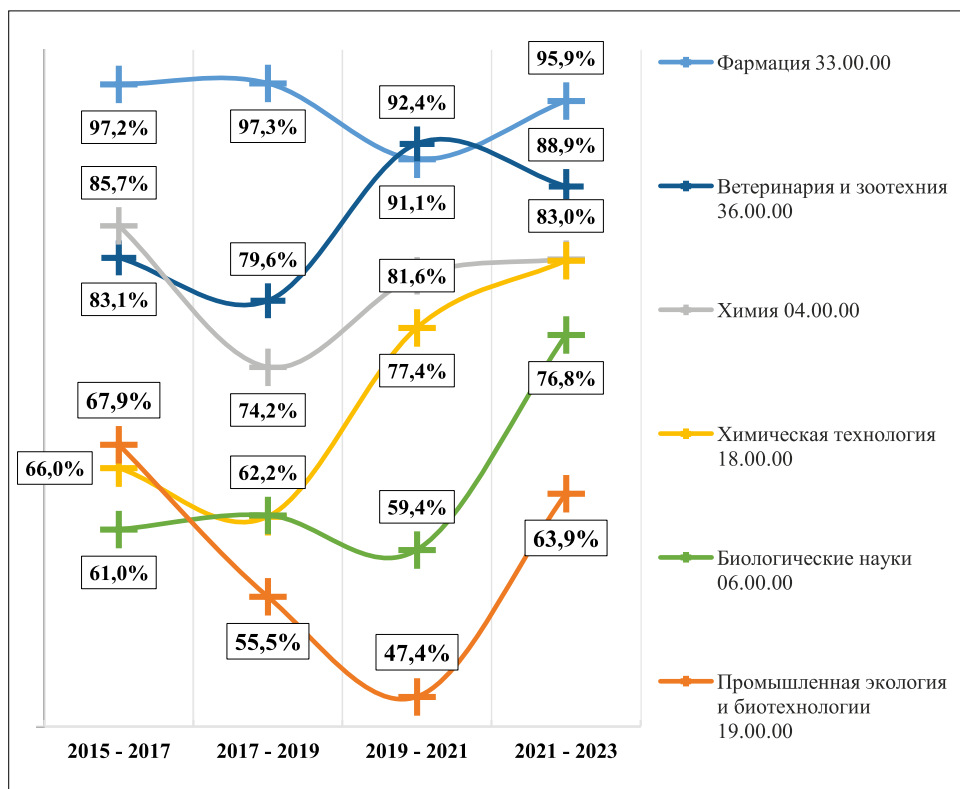


Рис. 4. Динамика трудоустроенных выпускников государственных вузов по отдельным УГСН по специальности в 2015–2024 гг., %

Fig. 4. Dynamics of employed graduates of state universities by individual by selected fields of study in 2015–2024, %

Источник: составлено автором на основании данных Росстата.

Таблица 3 / Table 3

Абсолютная численность трудоустроенных выпускников
по специальности в 2015–2023 гг., тыс. чел.
Absolute number of employed graduates by specialty in 2015-2023, thousands
of people

Наименование кода УГСН	Код УГСН	годы			
		2015/2017	2017/2019	2019/2021	2021/2023
Химия	04.00.00	8,24	6,16	3,78	6,52
Биологические науки	06.00.00	9,77	7,38	6,77	7,86
Химическая технология	18.00.00	13,49	9,47	8,43	7,66
Промышленная экология и биотехнологии	19.00.00	21,75	12,40	8,21	10,37
Фармация	33.00.00	17,98	15,71	9,44	8,03
Ветеринария и зоотехния	36.00.00	11,23	8,95	6,40	6,84

Источник: составлено автором на основании данных Росстата.

Исходя из представленных данных спрос на работников растет, уровень трудоустройства выпускников по специальности остается высоким, но абсолютное число трудоустроенных сокращается. По нашему мнению, это объясняется общим сокращением выпуска специалистов, доходящих до получения диплома. Иными словами, система высшего образования ежегодно производит все меньше специалистов, которые потенциально могли бы выйти на рынок труда.

Исключениями являются направления «Промышленная экология и биотехнологии» и «Биологические науки», где доля трудоустроенных не превышает 68 % и 77 % соответственно. Низкие показатели трудоустройства по этим направлениям могут быть связаны с несоответствием содержания образовательных программ реальным запросам работодателей, а также с недостаточно сформированной системой взаимодействия вузов с профильными предприятиями и научными центрами.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что ключевым фактором кадрового дефицита в рассматриваемых отраслях выступает не недостаточный спрос на специалистов со стороны работодателей (доля трудоустроенных по специальности стабильно составляет 80–95 %), а высокий уровень студенческого отсева в период обучения. Именно отсев, сокращая численность специалистов, завершающих обучение, трансформирует формально достаточные контрольные цифры приема в хроническое недообеспечение рынка труда квалифицированными кадрами.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о наличии значительного структурного дисбаланса между системой высшего образования и потребностями химической, фармацевтической, пищевой и ветеринарной отраслей промышленности. Основным количественным выражением этого дисбаланса является выявленный «студенческий отсев» – потеря контингента от приема до выпуска составляет 10 % – 66 %

в зависимости от направления подготовки и уровня образования. Наибольшие потери характерны для бакалавриата (максимум 66 % по направлению «Промышленная экология и биотехнологии» в периодах 2015/2019 и 2016/2020) и специалитета (до 50 % по направлению «Химическая технология» в 2015/2020), наилучшую сохранность демонстрирует магистратура (отсев не превышает 42 %, в среднем 16–30 %).

Именно отсев, а не низкая востребованность выпускников, выступает первичным генератором кадрового дефицита. Данные Росстата за 2014–2024 гг. показывают, что число вакансий в обрабатывающих производствах выросло в 3,7 раза (со 117 тыс. до 432 тыс. чел.), а уровень трудоустройства по специальности остается стабильно высоким (80–95 %). При этом абсолютная численность трудоустроенных по ключевым направлениям сократилась: по «Фармации» – с 18,0 тыс. до 8,0 тыс. чел., по «Химической технологии» – с 13,5 тыс. до 7,7 тыс. чел., что является прямым следствием сократившегося выпуска из-за отсева.

Сравнение полученных результатов с данными других исследований подтверждает общую тенденцию: российская система высшего образования сталкивается с проблемой эффективности использования бюджетных средств, выделяемых на подготовку кадров (Губа, Кучаков, 2025; Ефимова, Голубенко, 2025). При этом для разных отраслевых групп ситуация различна. Наиболее проблемными являются два направления подготовки: «Химическая технология» (в разрезе программ специалитета), для которого характерны стабильно высокие потери контингента (от 33 % до 50 %) при уровне трудоустройства ниже среднего по выборке (62–66 % в отдельные периоды), и «Промышленная экология и биотехнологии» (в разрезе программ бакалавриата), показавшее в первых двух периодах максимальный отсев (64–66 %), впоследствии снизившийся до 25–32 %. Однако уровень трудоустройства по данному направлению остается наиболее низким (47–68 %, в последний период — 64 %). По мнению авторов, это может быть следствием размытости профессионального профиля и несоответствия содержания программ запросам работодателей.

Отдельного внимания заслуживает направление «Нанотехнологии и наноматериалы», демонстрирующее наиболее высокий уровень отсева как магистратуре (до 42 % в период 2017/2019, в последующие периоды — 35–38 %), так и в бакалавриате (до 48 % в 2020/2024). Однако недостаточность данных о трудоустройстве выпускников за весь рассматриваемый период не позволяет сделать окончательные выводы, требуется дальнейший мониторинг.

Кроме того, важным выводом с позиций отраслевой экономики является то, что простое увеличение контрольных цифр приема без решения проблемы студенческого отсева не приведет к пропорциональному росту выпуска специалистов. Необходимы меры, направленные на удержание контингента, а также пересмотр содержания образовательных программ по направлениям с низким уровнем трудоустройства.

Список литературы

1. Березина С. Л., Горячева В. Н., Елисеева Е. А., Слынько Л. Е. Формирование профессиональных компетенций студентов технического вуза

в процессе обучения химии // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 2. С. 122–126.

2. Буравова А. А. Особенности экономической безопасности предприятий химической промышленности // Russian journal of management. 2021. Т. 9, № 2. С. 121–125. <https://doi.org/10.29039/2409-6024-2021-9-2-121-125>

3. Глазкова А. С., Тутов С. В., Рожков В. В. Формирование конкурентоспособного кадрового потенциала химических предприятий с использованием многоэтапного механизма целевого обучения в вузах // Современная конкуренция. 2025. Т. 19, № 1. С. 38–51. <https://doi.org/10.37791/2687-0657-2025-19-1-38-51>

4. Горбунова Е. В. Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 110–131. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-110-131>

5. Груздев И. А., Горбунова Е. В., Фрумин И. Д. Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 67–81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-2-67-81>

6. Губа К. С., Кучаков Р. К. Мониторинг деятельности организаций высшего образования: панель наблюдений за 2015–2023 гг. // Вопросы образования. 2025. № 1. С. 117–139. <https://doi.org/10.17323/vo-2025-21676>

7. Дубицкий В. В., Коновалов А. А., Кислов А. Г. К решению актуальных задач кадрового обеспечения в системе профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.001>

8. Ефимова А. А., Голубенко Р. А. Развитие рынка труда молодых специалистов фармацевтического профиля в современной России // Ремедиум. 2025. № 1. С. 75–82. <https://doi.org/10.32687/1561-5936-2025-29-1-75-82>

9. Сергеев И. С. Система организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикально интегрированного непрерывного образования: дис. ... докт. пед. наук. Москва, 2017. 447 с.

10. Andrews D. The circular economy, design thinking and education for sustainability // Local Economy. 2015. Vol. 30, No. 3. P. 305–315. <https://doi.org/10.1177/0269094215578226>

References

- Andrews, D. (2015). The circular economy, design thinking and education for sustainability. *Local Economy*, 30(3), 305–315. <https://doi.org/10.1177/0269094215578226>
- Berezina, S. L., Goryacheva, V. N., Eliseeva, E. A., & Slynko, L. E. (2018). Formation of professional competences of technical university students in learning chemistry. *Modern High Technologies*, 2, 122–126. (In Russ.)
- Buravova, A. A. (2021). Features of the economic safety of chemical industry enterprises. *Russian Journal of Management*, 9(2), 121–125. (In Russ.) <https://doi.org/10.29039/2409-6024-2021-9-2-121-125>
- Dubitsky, V. V., Konovalov, A. A., & Kislov, A. G. (2021). To solving actual problems of staffing in the system of vocational education. *Vocational Education and Labour Market*, 3, 6–20. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.001>

- Efimova, A. A., & Golubenko, R. A. (2025). Development of the young pharmaceutical professionals' labor market in modern Russia. *Remedium*, 1, 75–82. (In Russ.) <https://doi.org/10.32687/1561-5936-2025-29-1-75-82>
- Glazkova, A. S., Tutov, S. V., & Rozhkov, V. V. (2025). Formation of personnel potential of chemical enterprises using multi-stage mechanism of target set of applicants of universities. *Journal of Modern Competition*, 19(1), 38–51. (In Russ.) <https://doi.org/10.37791/2687-0657-2025-19-1-38-51>
- Guba, K. S., & Kuchakov, R. K. (2025). Monitoring of performance of Russian higher education organizations: Panel data, 2015–2023. *Educational Studies Moscow*, 1, 117–139. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/vo-2025-21676>
- Gorbunova, E. V. (2018). Elaboration of research on student withdrawal from universities in Russia and the United States. *Educational Studies Moscow*, 1, 110–131. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-110-131>
- Gruzdev, I. A., Gorbunova, E. V., & Froumin, I. D. (2013). Academic dismissal in Russian higher education institutions: Defining the problem. *Educational Studies Moscow*, 2, 67–81. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-2-67-81>
- Sergeev, I. S. (2017). *Sistema organizacionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniia professional'nogo samoopredeleniia obuchaiushchihsia v usloviiah vertikal'no integrirovannogo nepreryvnogo obrazovaniia* [The system of organizational and pedagogical support of professional self-determination of students in the conditions of vertically integrated continuing education]. (Doctoral dissertation). Moscow. (In Russ.)

Информация об авторах

Гаранина Александра Александровна, магистрант Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2710-2426>, alexandra_garanina@mail.ru

Василенко Иван Александрович, д-р хим. наук, профессор кафедры фармации и биотехнологии Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3135-1917>, iv.vasilenko@inbox.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Aleksandra A. Garanina, Master's Degree Student of Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2710-2426>, alexandra_garanina@mail.ru

Ivan A. Vasilenko, Dr. Sci. (Chemical), Professor of the Department of Pharmacy and Biotechnology of the Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3135-1917>, iv.vasilenko@inbox.ru

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

The authors have read and approved the final version manuscript.