

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

Том 12 № 4 2024

ISSN 2307-4264  
eISSN 2712-9268



## VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET

Vol. 12 No. 4 2024

**МОДЕЛИ**

**КОМПЕТЕНЦИИ**

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И КВАЛИФИКАЦИИ**

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИИ**

**НЕПРЕРЫВНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ  
ОРИЕНТАЦИЯ**

**РЫНОК ТРУДА**

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ  
МОДЕЛИ**



**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА**

научно-практический журнал

**VOCATIONAL EDUCATION & LABOUR MARKET**

scientific and practical journal

Сквозной номер выпуска – 59

Continuous issue – 59

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

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

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

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

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

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

Журнал предоставляет непосредственный открытый доступ к своему контенту.

The Journal provides direct open access to its content.

**Адрес редакции и издателя**

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

**Editorial Office**

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

**Главный редактор:** Владимир 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»

Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ 66–01095 от 27.12.2012 г. выдано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Свердловской области.

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

Периодичность: 4 номера в год. Тираж 180 экз. Отпечатано в типографии ООО «АлтерПринт», 620076, Екатеринбург, пер. Корейский, 6/2. Цена свободная. 16+ Заказ № 871. Подписано в печать 14.12.2024. Выход из печати 23.12.2024.

## **УЧРЕДИТЕЛЬ**

ГАПОУ СО «Уральский техникум «Рифей»

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, ФИРО РАНХиГС (Москва); РАО (Москва)

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

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

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

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

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

## **РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## FOUNDER

Ural Technical College “Rifey”

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), FEDI RANEPa; RAE (Moscow)

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

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

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

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

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

## EDITORIAL COUNCIL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Содержание

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Сергеев И. С.</b> Результаты образовательной профориентации и их оценка: модель «Четыре цветные корзины» .....	<a href="#">6</a>
<b>Фроленкова И. Ю., Кузнецов К. Г., Ермолаева А. В.</b> Профориентационная деятельность как фактор повышения значимости созидательного труда в системе ценностных ориентиров школьников.....	<a href="#">29</a>
<b>Коновалов А. А.</b> Феномен профессионального развития педагогов: нейродидактический аспект .....	<a href="#">42</a>
<b>Ряпина Н. Е.</b> Онлайн-мастерские как инструмент развития цифровых навыков учителей в условиях университетско-школьного кластера.....	<a href="#">55</a>
<b>Котова С. С., Холопова Е. С., Хасанова И. И.</b> Роль профессиональной идентичности в процессе профессионализации в условиях смены профессии (на примере профессионального обучения).....	<a href="#">66</a>
<b>Долженко Р. А., Духанина Л. Н., Ащеулова И. М.</b> Опыт разработки проекта профессионального стандарта «Инструктор по труду» .....	<a href="#">79</a>
<b>Кобелев С. В., Морозкин А. А., Харитонова Е. С.</b> Внедрение генеративного ИИ в деятельность финансовой компании: ожидания, эффективность, обучение персонала .....	<a href="#">97</a>
<b>Захаровский Л. В., Ларионова М. Б., Заглодина Т. А., Разинков С. Л.</b> «Непарадный» портрет учащихся системы Государственных трудовых резервов СССР как потенциальный фактор ее обновления .....	<a href="#">114</a>
<b>Содержание 2024</b> .....	<a href="#">130</a>

# Contents

## THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

<b>Sergeev I. S.</b> The results of educational professional orientation and their assessment: The “Four colored baskets” model .....	<a href="#">6</a>
<b>Frolenkova I. Y., Kuznetsov K. G., Ermolaeva A. V.</b> Career guidance as a factor in enhancing the value of creative labor in the value system .....	<a href="#">29</a>
<b>Konovalov A. A.</b> The phenomenon of teachers’ professional development: The neurodidactic aspect.....	<a href="#">42</a>
<b>Riapina N. E.</b> Online workshops as a tool for developing teachers’ digital skills in a university-school cluster.....	<a href="#">55</a>
<b>Kotova S. S., Kholopova E. S., Khasanova I. I.</b> The role of professional identity in the process of professionalization in the context of changing professions: The case of professional training .....	<a href="#">66</a>
<b>Dolzhenko R. A., Dukhanina L. N. Ashcheulova, I. M.</b> Experience of developing a professional standard «Labour Instructor». ....	<a href="#">79</a>
<b>Kobelev S. V., Morozkin A. A., Kharitonova E. S.</b> The introduction of a generative approach into the activities of a financial company: expectations, efficiency, staff training .....	<a href="#">97</a>
<b>Zakharovsky L. V., Larionova M. B., Zaglodina T. A., Razinkov S. L.</b> “Informal portrait” of the students of the USSR State Labour Reserves system as a potential factor in its renewal .....	<a href="#">114</a>
<b>Contents 2024</b> .....	<a href="#">130</a>



## Результаты образовательной профориентации и их оценка: модель «Четыре цветные корзины»

**И. С. Сергеев**

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

### **Аннотация**

**Введение.** Актуализация профориентационной проблематики неизбежно поднимает один из самых сложных и неоднозначных вопросов – оценка результатов профессиональной ориентации. Попытки решения этого вопроса представлены в научных публикациях, в материалах и выступлениях практиков, в региональных документах стратегического планирования. Однако построение адекватной (комплексной, действенной, реалистичной) системы оценки результатов профориентационной работы с обучающимися остается задачей, которая пока еще не решена на практике и недостаточно осмыслена в теоретических исследованиях.

**Цель.** Поиск и обоснование методологических предпосылок, необходимых для проектирования системы оценки результатов образовательной профориентации.

**Методы.** Использован широкий комплекс эмпирических и теоретических методов исследования, в том числе экспериментальная работа в рамках научно-методических площадок РАНХиГС в различных регионах Российской Федерации.

**Результаты.** Представлена и научно обоснована авторская модель «четырёх цветных корзин», позволяющая четко идентифицировать четыре типа образовательных результатов профессиональной ориентации: 1) «внешние условия» – показатели доступности и качества профориентационной среды; 2) «внутренние (личностные) условия» – характеристики готовности обучающегося (выпускника) к профессиональному самоопределению; 3) «внешние результаты» – отсроченные образовательные и социально-экономические эффекты профориентационной работы; 4) «внутренние (личностные) результаты» – характеристики профессионального самоопределения обучающегося (выпускника) на том или ином его этапе.

**Научная новизна.** Многообразие критериев и показателей результативности профориентационной работы, отражающие множество слабо отрефлектированных эмпирических подходов, систематизированы и представлены в форме четырехкомпонентной модели, существенно облегчающей дальнейшее научное осмысление проблемы.

**Практическая значимость.** Результаты исследования могут быть использованы как для разработки эффективных моделей управления экосистемами образовательной профориентации различного уровня и масштаба (от регионального и отраслевого до локального), так и вариативных моделей самооценки результативности на уровне отдельного педагога-профориентатора.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, образовательная профориентация, единая модель профориентации, профориентационный минимум



**Для цитирования:** Сергеев И. С. Результаты образовательной профориентации и их оценка: модель «Четыре цветные корзины» // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 4. С. 6–28. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.001>

Статья поступила в редакцию 5 ноября 2024 г.; поступила после рецензирования 19 ноября 2024 г.; принята к публикации 20 ноября 2024 г.

Original article

## The results of educational professional orientation and their assessment: The "Four coloured baskets" model

Igor S. Sergeev

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

### Abstract

**Introduction.** The growing relevance of the problem of professional orientation in modern Russia inevitably raises one of the most difficult and ambiguous issues – the assessment of the results of professional orientation. Attempts to solve this issue are presented in scientific publications, in materials and speeches of practitioners, in regional strategic planning documents. However, building an adequate (comprehensive, effective, realistic) system for evaluating the results of professional orientation work with students remains a task that has not yet been solved in practice and has not been sufficiently understood in theoretical research.

**Aim.** To search for and substantiate the methodological prerequisites necessary for designing a system for evaluating the results of educational professional orientation.

**Methods.** A wide range of empirical and theoretical research methods was used, including experimental work within the framework of scientific and methodological sites of Federal Institute for Education Development, then RANEPА in various regions of the Russian Federation.

**Results.** The author's model of "four coloured baskets" is presented and scientifically substantiated, which makes it possible to clearly identify four types of educational outcomes of professional orientation. 1) "External conditions" – indicators of accessibility and quality of the professional orientation environment. 2) "Internal (personal) conditions" – characteristics of the student's (graduate's) readiness for professional self-determination. 3) "External results" – delayed educational and socio-economic effects of professional orientation. 4) "Internal (personal) results" – characteristics of the professional self-determination of the student (graduate) at different stages.

**Scientific novelty.** The variety of the criteria and performance indicators of professional orientation, reflecting the vast amount of poorly reflected empirical approaches, are systematised and presented in the form of a four-component model, which significantly facilitates further scientific understanding of the problem.

**Practical significance.** The presented scientific results can be used, on the one hand, to develop effective models for managing ecosystems of educational professional orientation at various levels and scales (from regional and sectoral to local); on the other hand, to develop variable models of self-assessment of the effectiveness professional orientation work at the level of an individual professional orientation teacher.

**Keywords:** professional orientation, career guidance, professional self-determination, educational professional orientation, unified professional orientation model, professional orientation minimum

**For citation:** Sergeev, I. S. (2024). The results of educational professional orientation and their assessment: The "Four colored baskets" model. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (4), 6–28. (In Russ) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.001>

Received November 5, 2024; revised November 19, 2024; accepted November 20, 2024.

## Введение

Обострение кадровых дефицитов, критических для развития российской экономики, усилило внимание управленцев, практиков и ученых к вопросам профессиональной ориентации, и в первую очередь – к теме опережающей профориентационной работы с детьми и молодежью. В эту работу втягиваются, с одной стороны, предприятия-работодатели (в том числе создавая собственные отраслевые и корпоративные модели ранней профориентации), с другой – колледжи и вузы, с третьей – школы и организации дополнительного образования детей. С 2018 г. реализуется федеральный проект ранней профориентации для школьников 6–11 классов «Билет в будущее»; с 1 сентября 2023 г. во всех школах Российской Федерации введен Профориентационный минимум (ныне – Единая модель профессиональной ориентации школьников).

В числе наиболее сложных и дискуссионных вопросов, связанных с системной организацией профориентационной работы, в том числе на базе образовательных организаций или их сети, – вопросы об определении, оценке и интерпретации результатов профориентационной работы, а также об использовании их для принятия педагогических и управленческих решений.

Удовлетворительное разрешение этих вопросов осложнено двумя обстоятельствами. С одной стороны, у профориентации много заинтересованных: самоопределяющийся человек, его родители, его будущие работодатели, образовательные организации различных типов и уровней, государство (федеральный, региональный, местный уровни управления). Интересы их противоречивы, а традиции социального диалога в нашей стране слишком слабы, чтобы все они могли договориться хотя бы на уровне одного региона об общих целях профориентационной работы. С другой стороны, сами по себе результаты профориентационной работы обладают комплексом специфических характеристик: многомерностью, многофакторностью, опосредованностью, отсроченностью; при этом во многих случаях они не поддаются количественному выражению. Все это существенно затрудняет возможности для сбора, оценки и интерпретации полученных данных. Говоря метафорически, можно постулировать, что профориентация влияет на все, но мы толком не знаем, как именно.

Все эти сложности нашли свое отражение, в частности в том, что на сегодняшний момент образовательные результаты Единой модели профориентации (включая базовый профориентационный курс внеурочной

деятельности «Россия – мои горизонты») *никак не оцениваются*. По-видимому, такое «непедагогическое» решение следует признать меньшим из возможных зол.

Проблема оценки результатов профессиональной ориентации затрагивалась во многих работах. В их числе – труд О. П. Апостолова, в котором можно найти следующее важное замечание: «Такие переменные личности, как способность реально оценить свои профессиональные возможности, умение соотнести их с требованиями профессий, а также уровень информированности о мире профессий, перспективах рынка труда и многие другие, к сожалению, не поддаются количественной оценке, но именно они, в первую очередь, составляют цель и суть профессиональной ориентации», то есть выступают главной мерой ее результативности (Апостолов, 2011, с. 55). Далее автор рассматривает и другую категорию результатов профориентационной работы, отмечая, правда, без отсылки к первоисточнику, что «...производительность труда в зависимости от уровня профориентационной работы может повыситься на 10–30 %, период работоспособности – возрасти на 8–12 %. При этом улучшаются показатели трудовой дисциплины, качества работы ... быстрее происходит профессиональное становление, совершенствуется мастерство» (Там же, с. 56).

В числе недавних работ представляет интерес экспертно-аналитический доклад ВЦИОМ «Трудоустройство молодежи во время обучения и сразу после выпуска», один из разделов которого назван «Обучение в школе – период выбора профессионального будущего и получения первого трудового опыта». В качестве неявных результатов профориентационной работы со школьниками в докладе фигурируют такие показатели, как удовлетворенность школьников профориентационной работой; доля школьников, выходящих на рынок труда (подработки, временное трудоустройство), и средний размер получаемой ими заработной платы; самостоятельность (или, напротив, вынужденный характер) профессионально-образовательного выбора выпускников школ; структура ожиданий студентов от своей будущей работы<sup>1</sup>.

Научные публикации, целенаправленно посвященные результатам профориентационной работы с обучающимися и их оценке, немногочисленны. В их числе можно отметить:

- модель оценки результативности профориентационной работы с обучающимися, предложенную группой исследователей под рук. С. Н. Чистяковой (Чистякова и др., 2016) и в настоящее время более или менее широко используемую на практике;
- подход к оценке готовности школьников к профессиональному самоопределению, представленный в статье К. Г. Кузнецова и О. Л. Кувшиновой (Кузнецов, Кувшинова, 2022);
- статью М. А. Зенкина и А. В. Павлова, посвященную анализу результатов профориентационной деятельности детей в дополнительном образовании (Зенкин, Павлов, 2022);
- главу «Цели и результаты» учебного пособия «Образовательная

<sup>1</sup> Трудоустройство молодежи во время обучения и сразу после выпуска. Проблемы, запросы, решения: Экспертно-аналитический доклад. ВЦИОМ Консалтинг, 2023.

профориентация», подготовленного научным коллективом в составе: В. И. Блинов, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев (Блинов и др., 2023, с. 77–113).

В последнем из обозначенных источников использован комплексный подход для характеристики возможных результатов образовательной профориентации и следующие дихотомические линии, по которым может быть дифференцирован весь массив результатов:

- результаты микроуровня (индивидуальные) и макроуровня (социально-экономические);
- промежуточные (на уровне созданных условий) и конечные (терминальные) результаты;
- результат-минимум (может ассоциироваться с базовым уровнем Единой модели профориентации школьников) и результат-максимум.

Четырехкомпонентная модель результатов образовательной профориентации (развитию и обоснованию которой будет посвящена основная часть данной статьи) впервые в эскизном варианте представлена в одной из недавних публикаций автора (Сергеев, 2024а).

Вопрос о результатах профориентации так или иначе решается в диссертационных исследованиях, опирающихся на доказательную базу при проведении экспериментальной части работы. Особый интерес вызывает кандидатская диссертация А. Р. Усманова, где представлен один из научных результатов – разработка и обоснование региональной среды профессионального самоопределения, включая оценку ее качества. Далее мы будем неоднократно возвращаться к выводам, полученным А. Р. Усмановым, здесь же отметим одно из сформулированных им важнейших методологических положений: оценка результативности деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в регионе должна осуществляться на основе критериев как макроуровня (качество работы организаций и инфраструктуры), так и микроуровня (качество работы специалистов, непосредственно участвующих в профориентационной работе с обучающимися) (Усманов, 2016, с. 15).

Помимо научных публикаций, тема результатов профессиональной ориентации широко, хотя и бессистемно (а нередко и противоречиво), представлена в современной практике. В качестве примера приведем некоторые показатели результативности профориентационной работы, которые фигурировали в выступлениях участников Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение в условиях модернизации системы профессионального образования», состоявшейся 17 октября 2024 г. на базе РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина и Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева (см. таблицу).

Даже беглый взгляд на представленный перечень показывает, что в разных моделях, проектах, программах профориентационной работы используются совершенно различные показатели; невозможно обнаружить следы какой-либо единой методологии (либо ограниченного числа базовых методологических подходов), на которые опирался бы процесс проектирования системы оценки результативности. Скорее ситуация напоминает хаос, отражающий стремление практиков реализовать под именем «профориентации» огромный комплекс разнородных целей и

Таблица / Table

*Примеры результативности профориентационной работы*  
 Examples of the effectiveness of career guidance work

Показатели	Авторы
- доля школьников, выбирающих физику, профильную математику, химию для сдачи ЕГЭ	Александровская И. В., Красноярский край
- (не)согласованность ожиданий и карьерного развития как (дис)баланс между выбором данной профессии (школьниками, студентами) и количеством вакансий по ней; - доля школьников, изменяющих свой выбор в пользу отказа покинуть родной регион для получения образования	Алтухов В. В., Москва
- количество команд и количество участников профориентационного интеллектуального марафона «Профессия будущего» для учащихся профильных классов	Бельницкая Е. А., Республика Беларусь
- доля учащихся, у которых сформированы ценности, значимые для эффективной профессиональной деятельности в трудовом коллективе	Табеляя И. В., Санкт-Петербург
- наличие у учащихся профильных психолого-педагогических классов опыта профессионально-педагогических проб	Демяшкина Ю. А., Республика Мордовия
- степень сформированности у обучающихся стремления к успеху и уверенности в принятии решений	Еремеева Ю. Д., Пермский край
- мотивация к карьере и общий мотивационный профиль обучающихся	Жуина Д. В., Республика Мордовия
- избыточная насыщенность и вариативность профориентационно значимой среды	Заруба Е. А., Тужилкин А. Ю., Нижегородская область
- образовательные намерения учащихся в части получения послешкольного образования по профилю получаемого дополнительного образования; - профориентационные установки педагогов дополнительного образования	Зенкин М. А., Санкт-Петербург
- охват школьников региональным проектом «Первая профессия»; - соответствие выбора школьником профиля обучения кадровым потребностям предприятий региона	Казаринова О. В., Кировская область
- доля обучающихся, ориентированных на выбор конкретной специальности, связанной с экономикой города; - закрепление профессиональной молодежи на территории города	Киселева М. С., Красноярский край
- удовлетворенность всех субъектов профориентационного проекта «Инженерный класс»; - наличие социальных партнеров; - увеличение количества профориентационных программ и мероприятий в сети социального партнерства; - увеличение количества участников профориентационного проекта; - сохранность контингента вуза	Маслов В. В., Москва
- активное участие и вовлеченность обучающихся в профориентационные процессы, проекты, события	Линник О. В., Певнева Н. А., Челябинская область
- мнение школьников о «полезности» / «неполезности» профориентационных мероприятий, в которых они участвовали	Пименов А. Ю., Москва
- готовность абитуриентов аграрного вуза к возможности последующей социализации в сельской местности; - поступление в вуз по целевым направлениям предприятий-партнеров	Тужилкин А. Ю., Руднева А. А., Нижегородская область
- прохождение школьниками профориентационной онлайн-диагностики на платформе «Билет в будущее» и проявленный к ней интерес («ярко выраженный», «повышенный»); - количество рекомендаций, полученных школьниками по выбору профессии; - количество школьников, принявших участие в профориентационных мероприятиях (профпробы, экскурсии, мастер-классы); - вовлеченность педагогов и образовательных организаций в реализацию Единой модели профориентации; - участие педагогов и образовательных организаций в партнерских профориентационных мероприятиях	Челяденкова М. И., Москва
- доля выпускников профильных психолого-педагогических классов, поступивших в педагогические вузы	Шукшина Т. И., Республика Мордовия
- количество школьников, команд, городов, регионов, вовлеченных в профориентационный проект (в динамике от года к году)	Якуничкина Е. В., Москва

задач, нередко противоречащих друг другу, подчас даже в рамках одной и той же практики. При этом значительное количество практиков в своих выступлениях и публикациях вопрос об оценке результативности профориентационной работы предпочитают не затрагивать.

На протяжении последних полутора десятилетий были предприняты попытки выстроить систему оценки профориентационной работы в некоторых региональных и отраслевых документах стратегического планирования. Результат, как правило, оказывается либо односторонним, когда акцент делается на одну относительно ограниченную группу показателей (например, закрытие кадровых дефицитов или удержание молодых работников в регионе), либо излишне громоздким. Пример второго рода – Красноярский край, в котором принята Стратегия развития профессиональной ориентации населения до 2030 г.<sup>1</sup> Для оценки результативности работы в рамках данной Стратегии предусмотрен мониторинг, включающий около 60 различных показателей, отнесенных к 15 критериям, в свою очередь сгруппированных в три категории: социально-экономические и социально-образовательные эффекты профориентационной работы; качество профориентационной среды; условия, созданные для профориентационной работы. Сбор информации должен осуществляться параллельно на региональном, муниципальном и локальном уровнях с использованием множества инструментов – от экспертной оценки до анализа цифрового следа и от анкетирования до анализа результатов региональных конкурсов. Представляется, что трудоемкость организации подобного мониторинга сопоставима с трудоемкостью реализации всех остальных задач и направлений Стратегии.

Таким образом, построение адекватной (комплексной, действенной и в то же время реалистичной) системы оценки результатов образовательной профориентации – актуальная и значимая задача, пока еще не решенная на практике и недостаточно осмысленная в теоретических исследованиях. *Цель данной статьи – поиск и обоснование методологических предпосылок, необходимых для проектирования такой системы.*

## Методы

Методологической основой исследования выступает подход, выделяющий три парадигмы современной профессиональной ориентации – консультативную, образовательную и воздействующую (Сергеев, 2023); методологическим «фокусом» статьи выступает образовательная профориентация.

В качестве эмпирических методов использованы: анализ научных публикаций и нормативных документов; долговременное наблюдение и опытно-экспериментальная работа в рамках инновационных научно-методических площадок РАНХиГС в 12 регионах Российской Федерации; неформальные интервью со специалистами и фокус-группы; организация проблемных дискуссий с участием руководителей, исследователей, практиков, обучающихся.

<sup>1</sup> Стратегия развития профессиональной ориентации населения в Красноярском крае до 2030 года: Распоряжение Правительства Красноярского края 05.03.2021 № 127-р. <https://krao.ru/media/editor/uploads/2022/07/18/2030.pdf>

## Результаты и обсуждения

Прежде чем проектировать систему оценки результатов образовательной профориентации, надо ответить на ряд вопросов:

1) Что именно можно считать результатами образовательной профориентации?

2) Что из этого множества подлежит оценке? Какие инструменты и методы для этого использовать?

3) Какие показатели результативности могут быть использованы для итоговой профориентационно-самоопределенческой аттестации выпускника школы?

4) Какие показатели результативности могут быть использованы для оценки результативности работы педагога-профориентатора и включены в его КРП?

Отвечая на первый вопрос, можем предложить рамочную модель «четырёх цветных корзин» – двухмерную матрицу, дихотомические измерения которой – «промежуточные результаты – конечные результаты» и «результаты персонального уровня – результаты институционального уровня». Соответственно, каждая из четырех ячеек этой матрицы представляет собой одну из «цветных корзин» (рис. 1):

- промежуточные результаты институционального уровня – «внешние условия» (красная корзина);
- промежуточные результаты персонального уровня – «внутренние (личностные) условия» (оранжевая корзина);
- конечные результаты институционального уровня – «внешние результаты» (зеленая корзина);
- конечные результаты персонального уровня – «внутренние (личностные) результаты» (синяя корзина).



Рис. 1. Система результатов образовательной профориентации. Модель «Четыре цветные корзины»

Fig. 1. The system of educational career guidance results. The «Four colored baskets» model

Сразу ответим на возможный вопрос о том, почему «условия» тоже отнесены к числу «результатов»? Дело в том, что условия, созданные профориентаторами (педагогами, психологами, а также управленцами) для успешного и качественного социально-профессионального самоопределения ребенка, подростка *являются в то же время важнейшими результатами их работы.*

Гипотеза состоит в том, что «модель цветных корзин» является исчерпывающей для результатов образовательной профориентации. Иными словами, все без исключения возможные результаты, показатели и индикаторы образовательной профориентации – те, которые уже используются на практике, или предлагаются исследователями, или могут быть предложены в будущем, – все они могут быть более или менее однозначно распределены по этим «корзинам».

*Критерии и показатели результативности: упорядоченное множество*

Рассмотрим более подробно каждую из «цветных корзин», какие показатели результативности образовательной профориентации в нее попадают?

1. **«Красная корзина»: внешние условия.** В самом общем виде это показатели качества среды (более широкой социально-экономической и культурной среды и относительно узкой образовательной среды), в которой происходит профессиональное самоопределение детей и молодежи.

Понятие «образовательной среды» – одно из традиционных в отечественной педагогической науке. Л. И. Новикова (1985, с. 3–4) определяет среду (в широком смысле) как «часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует. Ю. Н. Кулюткин и С. В. Тарасов (2001, с. 6–7) трактуют понятие образовательной среды как совокупность условий реализации образовательной деятельности. В. А. Ясвин (2021) обосновывает методологически важный тезис о диалогическом характере взаимодействия обучающегося и образовательной среды.

Опираясь на эти положения, мы можем определить *среду профессионального самоопределения* (в узком смысле) как комплекс условий и возможностей, созданных в экосистеме образовательной профориентации того или иного масштаба (Сергеев, 2024b) для расширения профориентационно значимого опыта обучающихся: профориентационные проекты, программы, практики, события и т. д.

Исследователи предлагают те или иные комплексы параметров, с помощью которых можно оценить качество этой среды. А. Р. Усманов в число целевых характеристик региональной среды профессионального самоопределения включает: территориально-временное единство, целостность и непрерывность; открытость и интегрированность; прогностичность и инновационность; адаптивность; доминантность; уникальность (Усманов, 2016, с. 11).

Ю. В. Ананьина «главной специфической характеристикой» среды считает «насыщенность профессиональным контекстом», под которым понимается «разнообразные личностно-деятельностные контакты студентов с профессионалами» – носителями профессионального опыта и профессиональной культуры (Ананьина, 2012, с. 26, 28).



Обозначенные параметры среды профессионального самоопределения (и иные им подобные) могут стать предметом экспертной оценки, представленной в более или менее условном количественном выражении. Например, А. Р. Усманов для оценки «действенности» региональной среды профессионального самоопределения предлагает использовать такой показатель, как «место мероприятий по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся среди факторов, оказавших влияние на профессиональный выбор первокурсников». В качестве способа получения данных предлагается «ранжирование первокурсниками ... стандартного набора факторов, оказавших влияние на выбор профессии»: чем выше средний ранг целенаправленно созданных элементов профориентационной среды (включая профориентационную работу школьных и внешкольных педагогов), тем выше «действенность» среды профессионального самоопределения (Усманов, 2016, с. 87–88).

Существует и другая категория показателей, характеризующих среду профессионального самоопределения. Это показатели не столько качества, сколько доступности возможностей этой среды для всех обучающихся: «количество проведенных мероприятий», «охват» школьников и их родителей профориентационными программами и проектами и т. д.

**2. «Оранжевая корзина»: внутренние (личностные) условия.** В этой «корзине» оказываются различные *характеристики готовности обучающегося (выпускника) к профессиональному самоопределению.*

Комплексы такого рода характеристик могут быть сформированы на основе различных методологических подходов, например:

- компетентностного подхода (в этом случае «оранжевая корзина» наполняется определенным набором, используя термин Н. Ф. Родичева, *профориентационно значимых компетенций, или компетенций профессионального самоопределения*);
- подхода, опирающегося на идею функциональной грамотности (что требует пересмотра самого концепта «функциональная грамотность», например, сверх «математической», «читательской», «естественно-научной» грамотности введения еще и «*карьерной грамотности*»);
- критериально-уровневого подхода (в рамках которого строится двухмерная таблица «критерии – уровни», ячейки которой заполняются дескрипторами – показателями сформированности субъекта самоопределения по данному критерию на данном уровне).

В качестве одного из примеров использования критериально-уровневого подхода можно привести работу С. Н. Чистяковой и др. (2016), где в качестве сквозных критериев готовности обучающихся к профессиональному самоопределению предложены: наличие у обучающегося целевых установок, значимых для процесса профессионального самоопределения (*целевой критерий*); профессионально-трудова мотивация и ценностные ориентации (*мотивационный критерий*); профессиональная и профессионально-образовательная информированность (*информационный критерий*); опыт профориентационно значимой деятельности, включая наличие профориентационно значимых продуктов (*деятельностный критерий*); осознание и самооценка процесса своего профессионального самоопределения и его результатов (*рефлексивный критерий*). В качестве уровней выделены различные возрастные категории обучающихся,

соответствующие разным ступеням образования, от дошкольников до молодых работников – выпускников колледжей и вузов.

Близкий, но технологически более проработанный подход предложен К. Г. Кузнецовым и О. Г. Кувшиновой. В данном случае оценка готовности обучающихся к профессиональному выбору проводится на основе единого комплекса критериев (внутренняя готовность, внешняя готовность, факторы принятия решений), при этом для каждой возрастной группы определённому критерию соответствуют несколько различающиеся группы показателей. В числе показателей могут быть, например, организованность, самостоятельность выбора, его определенность, знание профессий, отсутствие заблуждений о мире труда и профессий (Кузнецов, Кувшинова, 2022).

Выбор конкретного подхода к наполнению «оранжевой корзины» диктует выбор определенных инструментов для оценки соответствующих результатов. Если мы хотим спроектировать модель образовательной профориентации, органично встроенную в систему работы общеобразовательной школы, которая не воспринималась бы школой как чужеродный «имплант», мы должны учитывать результаты образовательной профориентации именно как *образовательные результаты* (знания, умения, навыки, компетенции), то есть в том формате, в котором они представлены в ФГОС. Такой подход обеспечит максимально ясное понимание всеми участниками профориентационного процесса конкретных результатов образовательной профориентации, достигнутых (или не достигнутых) на персональном уровне.

Итак, основное содержание «оранжевой корзины» – это профориентационно значимые знания и компетенции, иначе говоря, внутренние ресурсы личности, инструментально обеспечивающие ее успешное профессиональное самоопределение на всем послешкольном жизненном пути.

**3. «Зеленая корзина»: внешние результаты.** Основное содержание этой «корзины» составляют *более или менее отсроченные образовательные и социально-экономические эффекты*, которые нередко включают в региональные, отраслевые и иные документы стратегического развития в качестве конечных целей профориентационной работы с детьми и молодежью (а иногда рассматривают как показатели ее результативности). Это могут быть показатели:

- поступления выпускников профильных классов школы в колледжи и вузы соответствующего профиля;
- досрочного прекращения обучения студентов в колледже, вузе, включая как добровольное отчисление, так и «отсев» в связи с неуспеваемостью (чаще всего непосредственно связанные с разочарованием в случайно выбранной профессии, специальности)<sup>1</sup>;
- трудоустройства по полученной профессии, специальности; закрепляемости выпускников на рабочем месте;
- менее специфичные показатели – удержание молодежи в регионе, динамика молодежной безработицы и т. д.

<sup>1</sup> Именно этот показатель используется в качестве основного при оценке результативности школьной профориентации в современной Германии.

Существуют и другие важные показатели этой группы – производительность труда работников, карьерная динамика выпускников, вовлеченность и мотивация работников. В целом конечные результаты профориентационной работы на макроуровне так или иначе связаны с повышением качества трудовых ресурсов, развитием человеческого потенциала региона и страны в целом. Однако на практике такого рода показатели практически не используются для оценки качества профориентационной работы с детьми и молодежью, ввиду большой сложности извлечения профориентационной составляющей из всего комплекса факторов, оказавших влияние на эти параметры.

Именно результаты из «зеленой корзины», как правило, используются в качестве показателей воздействующей профориентации. В работе А. Р. Усманова они обозначены как «критерий эффективности», который показывает, «в какой степени деятельность по организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в регионе позволяет продвинуться в направлении целей, заявленных в стратегических документах ... федерального и регионального уровней» (Усманов, 2016, с. 86).

**4. «Синяя корзина»: внутренние (личностные) результаты.** Содержание этой корзины может быть соотнесено с *характеристикой профессионального самоопределения* обучающегося (выпускника) на том или ином этапе. По очевидным причинам чаще всего в центре внимания оказывается этап первичного профессионально образовательного выбора, соответствующий переходу из 9 класса школы в колледж или профильный 10 класс; из 11 класса школы – в колледж или вуз.

Соответственно, важнейшие параметры «синей корзины» – факт выбора, предмет выбора (какой профиль обучения, какую именно профессию выбрал выпускник, где именно намерен ее получать), самостоятельность, осознанность, устойчивость выбора, интерес к избранной профессии. Например, в работе А. Р. Усманова к этой категории относятся:

- *критерий согласованности* – показывает, «в какой степени профессиональное образование, получаемое студентами ... согласуется с их профессиональными намерениями» (показатели: доля студентов профессиональных образовательных организаций, профессиональные намерения которых (1) полностью и (2) частично соответствуют получаемому профессиональному образованию);
- *критерий устойчивости* – «показывает степень устойчивости установки студента ... на избранную профессию» (показатель: динамика (от курса к курсу) доли студентов, удовлетворенных своим профессиональным выбором) (Усманов, 2016, с. 87–88).

Более глубокий подход позволяет определить в качестве базового критерия результативности профориентационной работы (в рамках «синей корзины») – *сбалансированность* различных внутренних профориентационно значимых параметров личности. В хорошо известной терминологии Е. А. Климова это баланс «хочу – могу – надо», то есть между профессионально-образовательными и карьерными склонностями и намерениями обучающегося – его внутренними и внешними возможностями – его социальной ответственностью как будущего работника (Климов, 1983).

Безусловно, идея внутриличностной сбалансированности как одного из базовых показателей образовательной профориентации не сводится к «триаде Климова». Любой дисбаланс, любое противоречие между результатами прохождения различных профдиагностических методик одним и тем же выпускником, абитуриентом, может свидетельствовать о том, что результаты профориентационной работы на данном этапе не достигнуты или достигнуты не в полной мере и требуется подключение специалистов, работающих в парадигме консультативной профориентации.

В «синей корзине» можно разместить и такие характеристики, как отношение к труду, готовность прилагать усилия для достижения результата (волевые качества, целеустремленность) и т. п. На этапе школьного обучения их по традиции относят не столько к «профориентационным», сколько к «воспитательным» (в рамках трудового воспитания), однако на дальнейших этапах профессиональной идентификации и профессиональной адаптации становится ясно, что эти параметры также являются собой важнейшие результаты образовательной профориентации.

Одна из сложных методологических проблем заключается в том, чтобы развести результаты образовательной профориентации по «оранжевой» и «синей» корзинам, несмотря на их (во многих случаях) сходство.

Поясним на примере. Выше, обсуждая «оранжевую корзину», мы отметили такие параметры, как самостоятельность и определенность выбора, которые К. Г. Кузнецов и О. Г. Кувшинова (2022) предлагают рассматривать в качестве показателей готовности к профессиональному самоопределению. Но ведь это те же самые показатели, которые мы сейчас готовы были разместить в «синей корзине».

Чтобы разобраться в этой ситуации, нужно четко различать *планируемый выбор* выпускника школы (абитуриента) и *фактически совершённый* выбор студента, поступившего в колледж или вуз (а также старшеклассника, выбравшего профиль обучения в старшей школе). В первом случае мы говорим об «оранжевой корзине», во втором – о «синей». Это различие принципиально значимо, если мы хотим выстроить адекватную систему управления образовательной профориентацией, в том числе правильно определить КРІ профориентатора (к этому вернемся ниже).

Итак, отвечая на ранее заданный вопрос: «Что именно можно считать результатами образовательной профориентации?», – можем дать следующий ответ: любые характеристики, параметры и показатели, которые могут быть помещены в одну из четырех «цветных корзин» (рис. 2).

Нельзя не заметить интересный факт: некоторые показатели, используемые на практике для оценки профориентационной работы, *не попадают ни в одну из «цветных корзин»*. Речь прежде всего о показателях выполнения КЦП (контрольных цифр приема), по которым судят о результативности работы профориентационных отделов колледжей и вузов. В модели А. Р. Усманова это показатель критерия «эффективности», который выражен следующим образом: «Динамика количества абитуриентов, поступающих в профессиональные образовательные организации на профессии технического профиля» (Усманов, 2016, с. 88).



Рис. 2. Система результатов образовательной профориентации.  
(примеры показателей результативности)

Fig. 2. The system of educational career guidance results  
(examples of performance indicators)

В самом деле, «выполнение КЦП» нельзя рассматривать ни как параметр среды профессионального самоопределения («красная корзина»), ни как характеристика самого обучающегося, его профессионального выбора («оранжевая и синяя корзины»). Можно попытаться поставить «выполнение КЦП» в соответствие с идеей «зеленой корзины», но такое соответствие – весьма опосредованное – будет существовать лишь в том случае, если КЦП данного вуза или колледжа отражает реальные потребности экономики, отрасли в специалистах данного уровня и профиля подготовки. На практике это далеко не всегда так.

В строгом смысле мы можем отнести к «зеленой корзине» лишь показатели набора в вузы или колледжи «целевиков» – обучающихся по целевым договорам с предприятиями. Во всех остальных случаях «выполнение КЦП» отражает интересы не основных благополучателей образовательной профориентации (обучающийся, его родители, предприятия-работодатели), а частные интересы колледжа или вуза, связанные с сохранением или увеличением финансирования, сохранением или повышением формального статуса, поддержанием репутации, экспансией на рынке образовательных услуг и т. д. Одним словом, «выполнение КЦП» относится к результатам воздействующей профориентации (в той ее части, где заказчиками выступают колледжи и вузы), но не относится к результатам образовательной профориентации. Наиболее честным решением для колледжа и вуза было бы подвести этот показатель под рубрику «продвижение (реклама и маркетинг) образовательных программ и услуг». Однако традиционно сложилось так, что идеология образовательной и воздействующей профориентации реализуется организациями СПО и ВО синкретично, и порой взаимоисключающие задачи «подготовки школьников к профессионально-образовательному самоопределению» и «закрытия КЦП» оказываются тесно переплетены друг

с другом, так что уже не ясно, какой показатель результативности что именно оценивает.

Почему эти две группы задач названы «порой взаимоисключающими»? Ответ лежит на поверхности, хотя многие работники колледжей и вузов стараются его не замечать. Дело в том, что задача «закрытия КЦП» (как цель профориентационной работы) актуализируется именно в том случае, когда возникают трудности с набором на определенные профессии, специальности, направления подготовки. Причиной такого рода трудностей чаще всего выступает одно из трех обстоятельств или их сочетание: 1) недостаточное качество подготовки по данной профессии, специальности в данном вузе, колледже; 2) недостаточно хорошие условия труда и конкурентоспособный уровень зарплат, плохие возможности карьерного роста для работников по соответствующей профессии; 3) соответствующая отрасль пребывает в состоянии затяжной стагнации или острой фазе кризиса. Во всех этих случаях зрелый субъект самоопределения, учитывая эти обстоятельства, сделает разумный выбор в пользу другого вуза (колледжа), другой профессии (специальности), другой отрасли, чтобы его профессиональная самореализация была полноценной и сбалансированной. Тогда как задача «выполнения КЦП» диктует профориентатору оставить выпускника школы в состоянии незрелого субъекта самоопределения, который не обратит внимания на все перечисленные обстоятельства и вместо этого откликнется на призыв «закрыть собой КЦП».

### *Результативность самоопределения выпускника и результативность работы профориентатора*

Следующие вопросы, на которые необходимо дать ответы: «Что из всего выделенного множества подлежит оценке? Какие инструменты и методы можно для этого использовать?»<sup>1</sup>

Очевидно, что оценивать нужно то, что мы, во-первых, можем оценить (имеем соответствующие инструменты оценки), во-вторых, знаем, как интерпретировать полученные данные. С учетом этого из всего многообразия возможных показателей результативности образовательной профориентации придется исключить:

- многие отсроченные результаты образовательной профориентации из «зеленой корзины», такие как показатели производительности труда (в том числе по регионам и отраслям), поскольку отсутствуют и в обозримом будущем вряд ли появятся математические модели, позволяющие однозначно оценить вклад образовательной профориентации в значение этих показателей;
- некоторые показатели из «оранжевой корзины», связанные с глубинными личностными изменениями человека и характеризующие его готовность к социально-профессиональному самоопределению. Проблема в том, что в современной психологии, по словам А. Г. Асмолова, «и близко нет надежной валидной системы психодиагностики, на основе которой можно однозначно предсказать профессиональное будущее учащихся»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Подробный ответ на вопрос о методах и инструментах, которые могут быть использованы для сбора данных о результативности образовательной профориентации, мы оставляем за рамками данной статьи в силу их большого многообразия.

<sup>2</sup> Асмолов А. Г. Переход любых рекомендаций в итоговую аттестацию учащегося превратит эти рекомендации в логику адми-

Системный ответ на вопрос о методах и инструментах образовательной профориентации предполагает акцент не только (и не столько) на том, «какие они бывают?», но прежде всего на том, «как именно и для чего мы собираемся их использовать?».

Существует два принципиально различных способа использования оценки результативности в системе управления. Это (1) жесткая оценка-контроль (assessment) и (2) мягкая оценка-исследование (evaluation). В первом случае по результатам оценки принимаются решения о поощрении тех, кто сумел достичь целевых показателей или превзойти их, а также о наказании тех, кто не выполнил заданных целевых показателей. Во втором случае спектр принимаемых решений существенно гибче и разнообразнее: оказание помощи отстающим (консультативная или методическая поддержка, повышение квалификации); распространение опыта наиболее успешных; изучение неявных причин отставания от целевых показателей; введение изменений в систему работы, которая не привела к достижению заданных результатов; пересмотр самого комплекса используемых показателей результативности.

С этой точки зрения все четыре «цветные корзины» можно объединить в две качественно различные группы.

*Обязательные результаты* (предмет планирования и контроля, самоконтроля, или assessment) – принимаются в качестве целевых ориентиров и должны быть достигнуты. Это содержимое «красной и оранжевой корзины».

*Открытые результаты* (предмет прогнозирования диагностики и аналитики, или evaluation) – не могут являться целевыми ориентирами, но дают руководителям и исполнителям важную обратную связь. Это содержимое «синей и зеленой корзины».

Что происходит, если мы пытаемся включить в число обязательных целевых показателей, например, такие характеристики профессионально-образовательного выбора, как поступление в колледж, вуз по востребованной специальности (для выпускника школы) или трудоустройство по полученной профессии, специальности (для выпускника колледжа, вуза)? В этом случае мы переходим из парадигмы образовательной профориентации в парадигму воздействующей профориентации. Ключевым признаком последней как раз и является нацеленность на управление профессиональным выбором человека в соответствии с тем или иным внешним заказом.

Соответственно, в рамках разных профориентационных парадигм по-разному проводится демаркационная линия между зоной ответственности (KPI) профориентатора и зоной ответственности самого самоопределяющегося человека.

В системе образовательной профориентации профориентатор несет ответственность только за созданные условия, обеспечивающие все возможности для полноценного, самостоятельного, осознанного и социально ответственного самоопределения обучающегося (выпускника). Это, с одной стороны, качественная среда профессионального

---

направленной системы управления в «приговор» // Вести образования. 31 окт. 2024. [https://vogazeta.ru/articles/2024/10/31/opinion/25472-aleksandr\\_asmolov\\_perehod\\_lyubyh\\_rekomendatsiy\\_v\\_itogovuyu\\_attestatsiyu\\_uchaschegosya\\_prevratit\\_eti\\_rekomendatsii\\_v\\_logike\\_administrativnoy\\_sistemy\\_upravleniya\\_v\\_prigovor](https://vogazeta.ru/articles/2024/10/31/opinion/25472-aleksandr_asmolov_perehod_lyubyh_rekomendatsiy_v_itogovuyu_attestatsiyu_uchaschegosya_prevratit_eti_rekomendatsii_v_logike_administrativnoy_sistemy_upravleniya_v_prigovor)

самоопределения (состоялись экскурсии, встречи, другие события; проведены курсы, проекты, пробы, рефлексивные обсуждения... – все то, что наполняет «красную корзину»). С другой стороны, это разносторонняя готовность выпускника к профессиональному самоопределению («оранжевая корзина»). Однако лишь результаты из «красной корзины» (созданный педагогом-профориентатором комплекс качественных «внешних условий» профессионального самоопределения) могут быть включены в его КРІ.

С точки зрения гуманистической педагогики любой образовательный результат (в том числе и результат образовательной профориентации) носит вероятностный характер. По этой причине педагога-профориентатора можно поощрить (или наказать) за то, что он сводил (или не сводил) школьников на профессиональные пробы и потом обсудил (или не обсудил) их результаты, но не за сами эти результаты (которые не вполне непредсказуемы).

В самом деле, учитель, например, математики получает зарплату *не за то*, что он научил пользоваться своих учеников математическим аппаратом, сформировал у них знания, умения и навыки, развил математическое мышление. Он получает зарплату лишь *за то*, что он проводит уроки, использует определенные дидактические методы и средства, качественно организует учебную деятельность. И никому не приходит в голову включить в КРІ показатели того, насколько часто и эффективно его выпускники используют полученные математические умения в реальной жизни. То есть именно «конечные результаты» работы учителя математики никто не оценивает административным образом (и это совершенно справедливо!). Что касается практики включения успеваемости учеников в аттестационные показатели учителя, то это крайне спорное решение (представим себе ситуацию: один высококвалифицированный и ответственный педагог волею судеб или по призванию работает в школе, где много детей мигрантов; второй, весьма посредственный учитель, преподает в школе с «продвинутым» контингентом обучающихся – в этой ситуации у второго показатели успеваемости всегда будут выше).

Подобные ситуации совершенно игнорируются системой *воздействующей профориентации*, где за ход и результаты профессионально-образовательного самоопределения школьника отвечает педагог-профориентатор. Это приводит одновременно к двум негативным последствиям: распространению «принуждения к выбору» и снятию ответственности с самого самоопределяющегося школьника. Очевидно, что с педагогической точки зрения оба эти эффекта можно трактовать как «антивоспитательные».

Таким образом, встречающиеся во многих исследованиях данные о том, что доля выпускников школы, сделавших обоснованный и устойчивый профессиональный выбор, как правило, невелика, совершенно различным образом интерпретируются с позиций *воздействующей* и образовательной профориентации. Авторы таких исследований, нередко не отдавая себе в этом отчета, оценивают полученные данные в оптике *воздействующей* профориентации и делают выводы о том, что на этапе школьного обучения профориентационная работа велась некачественно.



Но мы уже отмечали, что нужно различать *готовность к профессиональному самоопределению* и само *профессиональное самоопределение* как состоявшийся факт. Выпускник школы может обладать всем комплексом основных показателей готовности (знать многообразие профессий, уметь выбирать, обладать рефлексивно-оценочными компетенциями и даже иметь хорошо детализированный, вариативный личный профессиональный план). Однако по тем или иным причинам он может всем этим не воспользоваться, вследствие, например, неблагоприятных региональных условий или по семейным обстоятельствам. Профессиональное самоопределение – *одно из высших проявлений свободоспособности человека*. Большая ошибка – включать в КРП человека показатели того, как именно он воспользовался доступной ему свободой выбора. В конце концов, помимо этического, возникает и чисто логическое противоречие: ***извне управляемое «самоопределение» самоопределением не является.***

Таким образом, у нас есть и возможность, и моральное право дать однозначную оценку («показатели достигнуты – показатели не достигнуты») лишь в отношении тех результатов образовательной профориентации, которые, по сути, являются «созданными условиями». Между прочим, это вполне соответствует подходу, реализованному в ФГОС, в которых изначально были определены три основных раздела: требования к 1) образовательным результатам, 2) структурам образовательных программ и 3) условиям их реализации. Готовность выпускника к профессиональному самоопределению («оранжевая корзина») можно соотнести с первым разделом ФГОС; доступность и качество среды профессионального самоопределения (красная корзина) – с третьим разделом. Это позволяет с некоторым оптимизмом смотреть на возможные перспективы более глубокой встречной интеграции образовательной профориентации и общеобразовательной школы.

### *Выбор инструментов оценки*

Наконец, выстраивая систему оценки результативности образовательной профориентации, мы должны различать *единую среду и персонализированное сопровождение профессионального самоопределения*. Для оценки того и другого потребуются разные группы показателей; более того, за работу «со средой» и «с индивидуальным сопровождением» могут отвечать разные категории специалистов-профориентаторов. «Красная корзина» (и в некоторой степени «зеленая») позволяют оценить качество единой профориентационной среды; «оранжевая и синяя корзины» свидетельствуют о качестве персонализированного сопровождения.

С учетом сказанного некоторые инструменты оценки результатов образовательной профориентации, а также способы их использования представлены на рис. 3.

Наиболее существенные выводы, к которым подводит нас содержание рис. 3:

- для административной оценки качества работы педагога-профориентатора служит «красная корзина»;
- для итоговой (но не административной!) оценки профориентационно-самоопределенческих результатов общего образования служит «оранжевая корзина»;



Рис. 3. Модель «четыре цветные корзины» с точки зрения инструментов оценки результативности и способов их использования  
 Fig. 3. The “four color baskets” model in terms of performance assessment tools and how they are used

- «зеленая и синяя корзины» используются как инструменты для проведения исследований, направленных на совершенствование профориентационной работы.

Последнее замечание касается выбора инструментов оценки. Этот выбор в значительной степени определяется принадлежностью к одной из двух профориентационных парадигм – консультативной или образовательной. Тяготение к консультативному подходу подталкивает к использованию психодиагностического инструментария – прежде всего профориентационных тестов, позволяющих в той или иной степени судить о содержимом «синей и оранжевой корзины».

Но существует и иной подход, основанный на следующем положении: если мы ставим в центр образовательной профориентации образовательные результаты, то и инструменты их оценки необходимо использовать такие, которые традиционно приняты в образовании. Гуманистическая педагогика призывает проводить оценку достигнутых самоопределенческих результатов в лично-ориентированном ключе, в диалоге школьника и педагога-профориентатора. Например, в форме защиты профориентационного портфолио (отражающего осмысленное профориентационно значимое личное прошлое) и персонального профессионально-образовательного или профессионально-карьерного проекта (отражающего продуманное профориентационно значимое личное будущее).

По мнению автора, именно формат «защиты», на которой присутствуют педагоги, психолог, другие обучающиеся, а возможно, и родители, является оптимальным. Он значим не только с профориентационно-самоопределенческой, но и с воспитательной точки зрения, поскольку позволяет оценить готовность выпускника школы аргументированно предъявлять свои собственные проекты и планы, «обосновывать

выборы и различные шаги» (Н. С. Пряжников<sup>1</sup>), при этом противостоять социальному давлению и в то же время конструктивно реагировать на возможную критику. Смысл «защиты» как формата итоговой оценки – в педагогических эффектах (обучающих, развивающих и воспитательных), которые дают и сама защита, и подготовка к ней, а не в получении неких «объективных данных», которые будут использованы для административных отчетов.

Что касается воздействующей профориентации, то она проявляет большой интерес именно к психодиагностическому инструментарию (тестам), следуя привычной ей логике «управления человеческими ресурсами на основе больших объемов данных». Очевидна технократическая сущность подобного симбиоза воздействующей профориентации и профдиагностических подходов, продвигающая опасную идеологию «датацентризма» (Кондаков, 2021).

### Заключение

Оценка результативности – лишь вершина айсберга образовательной профориентации, о котором мы пока знаем очень мало. На первый взгляд, автору этой статьи можно предъявить упрек: не рано ли поднимать вопрос об оценке результатов, когда сама образовательная профориентация как система лишь начинает строиться, делает первые шаги? И эти шаги, надо признать, не всегда оказываются удачными.

То, какими мы видим результаты, определяет все остальное. Проектируя результаты, мы тем самым ставим цели. Цели мотивируют нас, указывают главные направления наших усилий. Какую формулу мы используем при построении всей системы профориентационной работы со школьниками – «человек для экономики» или «экономика для человека»?

Вопрос о выборе показателей результативности тесно связан с более широким и сложным вопросом о совершенствовании управленческой культуры: в школе, в образовании, в стране в целом. Проектирование системы оценки результативности образовательной профориентации – прекрасный повод присмотреться к тому, какую управленческую культуру мы имеем в системе образования и какой мы хотели бы ее видеть?

Ответы на эти вопросы не всегда носят однозначный характер. К примеру, практика использования показателей «созданных условий» как основы для оценки результативности профориентационной работы нередко подвергается критике за формальный подход, за то, что она не имеет отношения к истинным результатам профессиональной ориентации. «Созданные условия» – это разработанные программы, проведенные мероприятия, охват участников, вовлеченность социальных партнеров и т. д. Безусловно, такие результаты легче фиксировать, у них есть простое и очевидное количественное выражение. Но в подобном подходе содержатся и другие не столь очевидные преимущества.

Во-первых, показатели «охвата» показывают *доступность* профориентационной работы для различных категорий населения: чем больше запланирован «охват», тем большее количество детей и подростков примут участие в профориентационных программах, проектах, событиях.

<sup>1</sup> Из обсуждения в телеграм-канале «Образовательная профориентация – учебник». [https://t.me/obr\\_prof/or/399](https://t.me/obr_prof/or/399)

Во-вторых (и это самое главное!), все попытки привязать финансирование профориентационных программ не к формальным показателям созданных условий, а к глубинным, результатным показателям, обостряют риски и возможности для злоупотреблений. Представим себе, что некоей региональной программой запланировано достижение через три года такого целевого показателя, как: «не менее 90 % выпускников 9-х классов, выбравших в качестве дальнейшего профиля обучения профессии, востребованные в регионе». Педагогам школ ничего не останется, как подгонять результаты под заданные показатели, дабы избежать наказания за невыполнение программы. Или перейти от самоопределения к принуждению, от образовательной профориентации к воздействующей.

Каждый раз, когда мы оказываемся перед таким выбором, не помещает спросить себя: такой ли профориентации мы хотели бы для своих детей?

### Список литературы

1. Ананьина Ю. В., Блинов В. И., Сергеев И. С. Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции / Под общ. ред. В. И. Блинова. Москва: Аванглион-Принт, 2012. 152 с.
2. Апостолов О. П. Профессиональная ориентация в России (опыт, проблемы, перспективы). Москва: ИП Татаринов Михаил Васильевич, 2011. 184 с.
3. Блинов В. И., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Образовательная профориентация: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Лань. 2023. 336 с.
4. Зенкин М. А, Павлов А. В. Воспитательные эффекты и результаты профориентационной деятельности в дополнительном образовании детей // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10 № 3. С. 116–131. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.005>
5. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. Москва: Знание, 1983. 96 с.
6. Кондаков А. М., Сергеев И. С. Устойчивость к будущему // От датацентризма – к человекоцентризму. Образовательная политика. 2021. № 4. С. 20–39. <https://edpolicy.ranepa.ru/ustojchivost-k-buduschemu>
7. Кузнецов К. Г., Кувшинова О. Л. Методика оценки готовности школьников к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 1. С. 88–111. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.006>
8. Кулюткин Ю. Н., Тарасов С. В. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2001. № 1. [https://www.znanie.org/jornal/n1\\_01/obraz\\_sreda.html](https://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html)
9. Новикова Л. И. Школа и среда. Москва: Знание, 1985. 80 с.
10. 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>
11. Сергеев И. С. Система результатов образовательной профориентации // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1. № 1. С. 63–71.

12. Сергеев И. С. Экосистема образовательной профориентации // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени: сборник научных трудов. Москва: Изд. центр Рос. гос. ун-та нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, 2024. С. 183–193.
13. Усманов А. Р. Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в региональной системе среднего профессионального образования (на примере Чеченской Республики): дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2016. 228 с.
14. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 8. С. 10–16.
15. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. Москва: Сентябрь, 2000. 128 с.

## References

- Ananina, Yu. V., Blinov, V. I., & Sergeev, I. S. (2012). *Obrazovatel'naya sreda: razvitiye obrazovatel'noy sredy srednego professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh setevoy klasternoy integracii* [Educational environment: development of the educational environment of secondary vocational education in the context of network cluster integration]. Avanglion-Print. (In Russ.)
- Apostolov, O. P. (2011). *Professional'naya orientaciya v Rossii: opyt, problemy, perspektivy* [Professional orientation in Russia: experience, problems, prospects]. Tatarinov Mihail Vasilevich. (In Russ.)
- Blinov, V. I., Rodichev, N. F., & Sergeev, I. S. (2023). *Obrazovatel'naya proforientaciya* [Educational professional orientation]. Lan. (In Russ.)
- Chistyakova, S. N., Rodichev, N. F., & Sergeev, I. S. (2023) Criteria and indicators of students' readiness for professional self-determination. *Professional Education. Capital*, 8, 10–16. (In Russ.)
- Klimov, E. A. (1983). *Psihologo-pedagogicheskie problemy professional'noj konsul'tacii* [Psychological and pedagogical problems of professional consultation]. Znanie. (In Russ.)
- Kondakov, A. M., & Sergeev, I. S. (2021). Resilience to the future. From datacentrism to humanocentrism. *Educational Policy*, 4, 20–39. (In Russ.). <https://edpolicy.ranepa.ru/ustojchivost-k-buduschemu>
- Kulyutkin, Yu. N., Tarasov, S. V. (2001). Educational environment and personal development. *New Knowledge*, 1. [https://www.znanie.org/jornal/n1\\_01/obraz\\_sreda.html](https://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html)
- Kuznetsov, K. G., & Kuvshinova, O. L. (2022). Methodology for assessing students' readiness for professional self-determination. *Vocational Education and Labour Market*, 10 (1), 88–111. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.48.1.006>
- Novikova, L. I. (1985). *Shkola i sreda* [School and Environment]. Znanie. (In Russ.)
- Sergeev, I. S. (2023). Educational professional orientation – 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>
- Sergeev, I. S. (2024a). The system of educational professional orientation results. *Education: the Path to the Profession*, 1 (1), 63–71. (In Russ.)
- Sergeev, I. S. (2024b). The ecosystem of educational professional orientation. In:

*Professional orientation and professional self-determination of students: challenges of the time* (pp. 183–193). Gubkin Russian State University of Oil and Gas. (In Russ.).

- Usmanov, A. R. (2016). *Organizacionno-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya v regional'noj sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya (na primere Chechenskoj Respubliki)* [Organizational and pedagogical support of professional self-determination of students in the regional system of secondary vocational education (on the example of the Chechen Republic)]. (PhD dissertation). Moscow. (In Russ.).
- Yasvin, V. A. (2000). *Ekspertiza shkol'noj obrazovatel'noj sredy* [Examination of the school educational environment]. Sentyabr. (In Russ.).
- Zenkin, M. A., & Pavlov, A. V. (2022). Educational effects and results of professional orientation in additional education of children. *Vocational Education and Labour Market*, 10 (3), 116–131. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/P>

### Информация об авторе

**Сергеев Игорь Станиславович**, докт. пед. наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, sergeev-is@ranepa.ru

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

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

### Information about the author

**Igor S. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Leading Researcher, Scientific and Educational Center for the Development of Education, RANEPa, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, sergeev-is@ranepa.ru

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

<https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.002>

Научная статья



## Профориентационная деятельность как фактор повышения значимости созидательного труда в системе ценностных ориентиров школьников

И. Ю. Фроленкова<sup>1</sup>, К. Г. Кузнецов<sup>1, 2</sup>✉, А. В. Ермолаева<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Российская академия образования,  
Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии»,  
Москва, Российская Федерация

✉ kgkuznetsov@yandex.ru

### Аннотация

**Введение.** Современные экономические и социальные вызовы обусловили повышенное внимание к факторам, влияющим на формирование ценностных ориентиров, в частности на ценность созидательного труда, в содержании профориентационных программ.

**Цель.** Определить условия, способствующие повышению значимости ценности созидательного труда у обучающихся общеобразовательных школ в процессе профориентационной работы.

**Методы.** Используются методы сравнительного и обобщающего анализа научных публикаций по теме исследования. Для обработки результатов тестирования применены методы корреляционного и факторного анализа.

**Результаты.** Исследование показало, что участие в профориентационных программах, включающих профессиональные пробы, экскурсии, внеурочные занятия и профориентационную диагностику, повышает значимость созидательного труда в восприятии учащихся, создавая предпосылки для ценностно-целевого единства профориентационной деятельности.

**Научная новизна.** Установлена связь между ценностью труда в обществе и его уровнем благосостояния: общества с более высокой значимостью созидательного труда показывают более высокие экономические результаты.

**Практическая значимость.** Результаты исследования могут быть использованы для организации профориентационной и воспитательной работы в общеобразовательных школах.

**Ключевые слова:** ценностные ориентиры, ценность труда, созидательный труд, отношение к труду, профориентация, профессиональное самоопределение, профориентационный минимум

**Для цитирования:** Фроленкова И. Ю., Кузнецов К. Г., Ермолаева А. В. Профориентационная деятельность как фактор повышения значимости созидательного труда в системе ценностных ориентиров школьников // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 4. С. 29–41. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.002>

Статья поступила в редакцию 30 августа 2024 г.; поступила после рецензирования 13 сентября 2024 г.; принята к публикации 16 сентября 2024 г.

© Фроленкова И. Ю., Кузнецов К. Г., Ермолаева А. В.

Original article

## Career guidance as a factor in enhancing the value of creative labor in the value system

Irina Yu. Frolenkova<sup>1</sup>, Kirill G. Kuznetsov<sup>1,2</sup>✉, Anzhella V. Ermolaeva<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> Russian Academy of Education  
Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Center for Testing and Development "Human Technologies",  
Moscow, Russian Federation

✉ kgkuznetsov@yandex.ru

### Abstract

**Introduction.** Current challenges, both economic and social, highlight the factors that influence the formation of value orientations, particularly the value of creative labor in the content of career guidance programmes.

**Aim.** To determine the factors that contribute to the increased value placed on creative labour by students in comprehensive schools during career guidance programmes.

**Methods.** This study used comparative and generalised analyses of existing scientific publications on the topic of the research. The methods of correlation and factor analysis were used to process the test results.

**Results.** Research data indicates that students' perception of the importance of creative labor is enhanced through participation in career guidance programmes that systematically incorporate professional tryouts, guided tours, extracurricular activities, and career guidance diagnostics. This creates the conditions for a value-based unity within career guidance activities.

**Scientific novelty.** The research identified a correlation between the value of labour in a society and its level of prosperity. Societies and communities where members highly value creative labour demonstrate superior economic performance.

**Practical significance.** The results of the study can be used for organising career guidance and educational work in comprehensive schools.

**Key words:** value orientations, the value of labour, creative labour, labour attitude, career guidance, professional self-determination, career guidance minimum

**For citation:** Frolenkova, I. Yu., Kuznetsov, K. G., & Ermolaeva, A. V. (2024). Career guidance as a factor in enhancing the value of creative labor in the value system. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (4), 29–41. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.002>

Received August 30, 2024; revised September 13, 2024; accepted September 16, 2024.

### Введение

Структурная перестройка экономической модели, необходимость обеспечения технологического суверенитета, дефицит специалистов, особенно рабочих профессий, обеспечение безопасности общества, обеспечение доступа к информации – это далеко не полный перечень вызовов современной России. Ключевым фактором, способным дать ответ на эти вызовы, является готовность каждого гражданина активно участвовать



в их преодолении. От того, насколько эффективно поддерживается развитие психологических механизмов, способствующих такой вовлеченности, зависит качество жизни всего общества.

Согласно проведенным исследованиям существует связь между благосостоянием общества, экономическим развитием государства и культурными особенностями нации (Аузан, 2024; Снеговая, 2011). Одна из культурных особенностей, которые, по мнению авторов, влияют и на результат профессиональной деятельности, и на общее благосостояние, – это наличие ценности созидательного труда у членов общества. Экономические успехи государств (исторический анализ это подтверждает) зависят от того, какими ценностными ориентирами они обладают. Те государства, в которых ценность созидательного труда выше, демонстрируют более высокие экономические результаты. Ценность созидательного труда обозначена также в Указе Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»<sup>1</sup> в качестве одного из важных ценностных ориентиров. В связи с этим важно научное осмысление понятия ценности созидательного труда. *Выявление условий, влияющих на повышение значимости ценности созидательного труда у обучающихся общеобразовательных школ в контексте профориентационной работы, является целью настоящего исследования.*

## Методы

В качестве основного инструмента исследования был использован тест-опросник, разработанный Центром тестирования и развития «Гуманитарные технологии» ([www.proforientator.ru](http://www.proforientator.ru)), направленный на выявление особенностей ценностных ориентиров обучающихся. Методологической базой стали работы М. Rokeach (1973), Д. А. Леонтьева (1992), И. Г. Сенина (1991). Опросник получил название «Ценностные ориентиры» и включил в себя четыре шкалы:

**Отношение к другим: индивидуализм – ценность отношений:** шкала оценивает отношение человека к другим людям, значимость и ценность взаимодействия с ними, установления взаимопонимания, отношений дружбы и поддержки;

**Отношение к изменениям: поиск определенности – вера в изменения:** шкала оценивает отношение человека к переменам, его веру в собственные силы и способность влиять не только на события своей жизни, но и на происходящее в мире и обществе;

**Отношение к знаниям: ориентация на практику – ориентация на теорию:** шкала оценивает отношение человека к теоретическим знаниям и концепциям, фундаментальному образованию, желание глубоко погружаться в изучаемый материал, размышлять и анализировать, решать сложные задачи, степень значимости для него освоения только практических навыков.

**Отношение к труду: ценность потребления – ценность труда:** шкала оценивает, насколько для человека значимо и ценно заниматься

<sup>1</sup> Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>

каким-либо полезным делом, прикладывая усилия, добиваться значимого результата, который можно оставить после себя. Для целей нашего исследования эта шкала наиболее актуальна.

*Примеры вопросов-утверждений:*

Каждый в жизни должен

- успеть сделать что-то полезное и много работать.
- пожить по-человечески, пользуясь благами, которые уже созданы.
- трудно сказать определенно.

Для меня хороший день, это когда удалось

- сделать много нужных дел.
- хорошо и интересно провести время.
- затрудняюсь ответить.

Я могу спокойно отдыхать, только если перед этим сделал(а) все необходимые дела.

- Да, верно.
- Трудно сказать определенно.
- Нет, неверно.

Во всех вопросах представлена дихотомия: ценность труда – ценность отдыха, развлечения.

Для выявления психометрических свойств проводилась апробация опросника на репрезентативной выборке 133 человека: 39 юношей и 94 девушки (значимых различий между юношами и девушками нет).

По результатам апробации из 23 вопросов удалось выделить девять, показавших оптимальные психометрические характеристики (Шмелев, 2013), соответствующие требованиям к разработке тестов (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Расчет согласованности вопросов  
Calculating the consistency of issues

	Альфа Кронбаха	Альфа Кронбаха, основанная на стандартизованных пунктах	Количество вопросов
Апробационная версия	0,668	0,696	23
Итоговая версия	0,538	0,555	9

На момент исследования не было возможности валидизировать опросник через наблюдение за учащимися. Это, как и внешняя оценка проявления данной ценности, является предметом будущих исследований. Сопоставление с опросниками, психометрические нормы которых не отвечают требованиям либо не обновлялись последние несколько лет, не представляет значимости.

Следующим шагом стало использование методики в профориентационном проекте «Билет в будущее»<sup>1</sup>, целью которого является формирование готовности к профессиональному самоопределению. Факторный и кластерный анализ проводились на основе результатов диагностики

<sup>1</sup> Письмо Минпросвещения России от 25.04.2023 N ДГ-808/05 "О направлении информации" (вместе с "Методическими рекомендациями по реализации проекта "Билет в будущее" по профессиональной ориентации обучающихся 6 - 11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы общего и среднего общего образования", утв. Фондом Гуманитарных Проектов 19.04.2023). <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-25042023-n-dg-80805-o-napravlenii>

33 746 школьников из всех регионов РФ, проведенной в рамках этого проекта 2022 году.

**Методы анализа.** Для вычислений использовались две программы: SPSS 26 и R Studio. Корреляционный анализ: корреляции Пирсона (пакет R). Методы факторного анализа: *terated commonalities* (MINRES), вращение *cluster* (пакет R); алгоритм максимального правдоподобия, вращение *varimax* (SPSS). Двухэтапный кластерный анализ в SPSS (Two Step Cluster Analysis).

## Результаты и обсуждение

### Уточнение понятий

Прежде чем рассматривать категорию «созидательный труд», важно определиться с пониманием самого труда, который имеет различные трактовки.

1. Под понятием «труд» может подразумеваться способность человека совершать усилие («без труда не выловишь и рыбку из пруда»), что можно отнести к общеупотребимому пониманию данного слова. В этом случае для школьника труд (в основном) – это обучение, выполнение домашних и общественных обязанностей и т. д.

2. В нормативных документах, в том числе в Конституции Российской Федерации, труд — это форма профессиональной деятельности: «каждый имеет право на труд в условиях, отвечающих требованиям безопасности и гигиены, на вознаграждение за труд без какой бы то ни было дискриминации»<sup>1</sup>. Обучение в этом случае не будет собственно трудом, скорее оно будет подготовкой к трудовой деятельности.

3. Труд как форма деятельности – «целенаправленная деятельность человека по созданию материальных и духовных благ, которые удовлетворяют как индивидуальные, так и общественные потребности»<sup>2</sup>.

Категория «ценность труда» имплицитно содержит понятие значимости труда как деятельности. Контексты восприятия труда могут быть разными. Так, А. Л. Темницкий предложил использовать для определения ценности труда классификацию, разработанную М. Рокичем (Rokeach, 1973, Темницкий, 2017), и разделить ценностные ориентиры применительно к трудовой деятельности на терминальные и инструментальные. Терминальные ценности (ценности-цели) – такие как свобода, семья, труд – применительно к сфере трудовой занятости относятся скорее к профессиональной самореализации личности. Инструментальные же ценности (цели-средства) связаны с вознаграждением, условиями труда. В этом смысле одним из существенных критериев различия одного от другого может выступать роль финансового вознаграждения.

Терминальность в отношении к труду означает, что труд является самостоятельной ценностью и целью в жизни людей. Работа в этом случае выступает как способ самореализации, не зависящий прямо от уровня материального вознаграждения. Преобладание инструментальной

<sup>1</sup> Ст. 37 Конституции РФ . <http://duma.gov.ru/legislative/documents/constitution>

<sup>2</sup> Коровкин А. Г. Труд // Научно-образовательный портал «Большая российская энциклопедия». <https://bigenc.ru/c/trud-e61681?v=4822579>

ценности труда характерно для людей, которые рассматривают профессиональную деятельность только как способ заработка и предпочли бы не работать, появившись такая возможность.

Отметим, что терминальные и инструментальные ценности – это взаимодополняющие друг друга категории, но в исследовательских целях выявлялось преобладание одних над другими.

Рассмотрим ситуацию с ощущением смысла профессиональной деятельности в России. Согласно лонгитюдным социологическим исследованиям, проведенным в 1999–2015 гг. (более поздних данных нет), большинство работающих в России (от 51 % в 1998 г. до 56 % в 2015 г.) рассматривают работу исключительно как источник дохода. При этом только примерно треть сотрудников готовы работать даже без оплаты труда, за время наблюдений доля таких людей сократилась – с 46 % в 1998 г. до 35 % в 2015 г. (Темницкий, 2017), то есть наблюдается явное преобладание «инструменталистов» над «терминалистами». Преобладание терминальных ценностей у человека положительно связано с его жизненным комфортом и социальным самочувствием, такие люди стремятся к самообразованию, вовлечены в деятельность и лояльны по отношению к той организации, в которой работают (Оплетаева, Корсакова, 2023; Basten et al., 2013). Напротив, преобладание инструментальных ценностей отрицательно сказывается на удовлетворенности профессиональной деятельностью. Вероятно, что в данном случае существует связь с ощущением осмысленности профессиональной деятельности, – множество ученых указывали на необходимость осмысленности как на критерий социальной и профессиональной удовлетворенности человека (Фромм, 2009; Франкл, 1990). Согласно данным социологического исследования, которое проводилось в странах Европы в 2006 г., участники исследования, работающие в России, заняли последнее место по показателю удовлетворенности своим трудом (Мосунова, 2008). Более поздние исследования в целом подтверждают негативную ситуацию (Карпенко, Новикова, 2022).

В настоящее время также продолжается дискуссия вокруг концепции «бесполезного» труда в противовес труду созидательному (Попов, 2022; Грэбер, 2022). Беспольный труд – это бессмысленный набор ежедневных действий, не нужный ни человеку, ни обществу. Это работа, которая не вносит вклада в развитие общества, либо откровенно вредит обществу. Нередко люди, осознающие, что заняты бесполезным делом, вынуждены притворяться, что это не так. Д. Грэбер утверждает, что для этого есть две причины. С одной стороны, для них существует риск увольнения, если они будут открыто говорить о своих чувствах. С другой стороны, люди считают себя обязанными скрывать свои чувства, потому что в обществе не принято признаваться в них (Грэбер, 2022). Между тем утрата смысла профессиональной деятельности ведет к существенному риску утраты ощущения смысла существования человека, что сказывается и на конкурентоспособности общества и приводит к распространению такого негативного явления, как профессиональный маргинализм (Леньков, Рубцова, 2017).

Среди причин этого явления отмечается цивилизационный этап, называемый «посткапитализм» (Попов, 2022), недостаточную профессиональную подготовку, невыстроенную систему профориентационной

работы (Блинов и др., 2023), организацию профессиональной деятельности на уровне норм закона, когда появляется такая социальная страта, как «прекариат» (Стэндинг, 2014), особенности руководства отдельными организациями, когда недостаточное внимание уделяется мотивации сотрудников (Пряжников, 2016; Оплетаева, 2023).

Обобщая рассмотренные смыслы, определим *созидательный труд как деятельность по созданию благ, требующую усилий и готовности к улучшению результата, удовлетворяющего индивидуальные и общественные потребности.*

Таким образом, ценность созидательного труда является значимым компонентом не только для человека, но и для общества, ведь, как было замечено выше, общества, в которых ценность созидательного труда выше, обладают более развитой экономикой.

Мы уделяем этому так много внимания, потому что это описывает социальную ситуацию развития, в которой формируется ребенок. Ценностные ориентиры формируются в первую очередь в той социальной среде, где он воспитывается (Макаренко, 1984). В зависимости от того, какие ориентиры закладываются в семье относительно трудовой деятельности, отношение к труду может создавать ситуацию риска воспроизводства отношения к профессиональной деятельности как к деятельности, детерминированной внешне и лишенной «терминальной» (смысловой) ценности. Достаточно остро эту проблему обозначил И. С. Сергеев. Изучая влияние социокультурного уклада семьи на самоопределение детей и подростков, он отметил, что опыт родителей, полученный в 1990-х и «нулевых» годах, вряд ли поможет молодым людям, самоопределяющимся сегодня, а напротив, может дать им ложные ориентиры или стать источником «конфликта поколений» (Сергеев, 2021). Разделяя эти опасения, мы тем не менее видим существенную ценность откровенного разговора родителя и ребенка, когда опыт передается не в рекомендациях, что делать ребенку, а в саморефлексии родителя, как ему удалось или не удалось справиться в тех условиях, в которых родитель тогда находился.

Таким образом, то внимание, которое сейчас уделяется категории «труд» (трудовое воспитание в школах, обновление школьного предмета труд (технология), появление единой модели профориентации), кажется очень своевременным и актуальным действием. Для понимания, как могут влиять профориентационные программы на повышение значимости созидательного труда, было проведено исследование среди обучающихся старших классов, результаты которого представлены ниже.

### *Результаты факторного анализа*

Шкала «отношение к труду» вошла в один фактор с такими шкалами, как «отношение к другим», «определенность выбора» и «экстраверсия». С небольшим вкладом в этот же фактор вошла и шкала «вера в изменения».

Поученные данные свидетельствуют, что позитивное отношение к труду, готовность прилагать необходимые усилия, погружаться в тему, трудиться сочетается с позитивным отношением к другим людям, готовностью прийти на помощь, ценностью мнения других людей. Высокие

показатели ценности труда сочетаются также с верой в изменения, готовностью участвовать в жизни общества. Все перечисленное дополняется высокой экстраверсией, активностью и стремлением к взаимодействию с другими людьми.

Далее мы проанализировали, как изменились показатели у школьников, которые участвовали в профориентационной программе «Билет в будущее»: тестирование проводилось до начала участия в программе и по ее завершении, цикл проекта – один учебный год. Выборка учащихся, которая соответствует данным критериям, составила 5341 человек.

Если рассмотреть подробнее процент сдвига в каждой ситуации (табл. 2), то можно оценить, по каким шкалам положительный сдвиг происходит чаще.

Таблица 2 / Table 2

Изменения показателей по результатам участие в проекте «Билет в будущее»  
Changes in indicators based on the results of participation in the “Ticket to the Future” project

Частоты			
Отношение к труду	Отрицательные разности	640	12,0 %
	Положительные разности	4664	87,3 %
	Нет изменений	37	0,7 %
	Всего	5341	
Отношение к другим	Отрицательные разности	859	16,1 %
	Положительные разности	4482	83,9 %
	Нет изменений	0	0,0 %
	Всего	5341	
Отношение к изменениям	Отрицательные разности	3032	56,8 %
	Положительные разности	2309	43,2 %
	Нет изменений	0	0,0 %
	Всего	5341	

Самый частый сдвиг происходит по шкале «отношение к труду» (почти 90 % показали рост по этим шкалам). Это свидетельствует о том, что большинство школьников стали выше ценить усилия и необходимость действовать, несмотря на трудности. При этом они позитивнее относятся к другим людям, стараются ценить сами отношения, сохранять их. Но вера в возможность изменить свою жизнь, несмотря на трудности и преграды, несколько снижается у 56,8 % школьников.

Для того чтобы выяснить, не являлся ли полученный эффект роста показателей по шкале «Отношение к труду» возрастным фактором, то есть полученным в результате взросления, а не в результате участия

в профориентационной программе, мы сравнили результаты школьников, участвовавших в профориентационном проекте, с результатами их сверстников, не участвовавших в этом проекте (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Отличия показателей школьников, участвующих в проекте 2-3 года  
и впервые попавших в проект  
Differences in the indicators of students participating in the project for 2-3  
years and those who entered the project for the first time

Шкала «Отношение к труду»	Опыт участия	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Значимость
	нет	11195	3,092	,8256	,0078	
2-3 года	17768	3,147	,8355	,0063	<0,001	

Таким образом, отчетливо видно, что участие школьников в профориентационной программе положительно влияет на оценку обучающимися ценности труда. На данном этапе нет возможности выявить какой-то один из форматов профориентационной работы, внесший наибольший вклад в данный эффект, но можно предположить, что это практико-ориентированные занятия внеурочной деятельности с участием мастеров-наставников.

Нам не раз удавалось видеть участие детей в профессиональных пробах, и каждый раз это сопровождалось живым интересом среди школьников, наставникам удавалось увлечь их той профессиональной деятельностью, которую они представляли. Эта косвенно подтверждается и другими проведенными ранее исследованиями (Кузнецов и др., 2023). На важность практико-ориентированных форматов профориентационной работы и участия в ней профессионала-наставника указывают также результаты межвузовского исследования, в котором приняли участие 3069 школьников и студентов из 62 регионов России (Пронькин и др., 2022).

### Заключение

Результаты исследования убедительно подтвердили связь между наличием определенных ценностных ориентиров у людей и характеристиками жизни всего общества, ценность труда положительно влияет на благосостояние общества в целом и на личностное восприятие качества жизни.

Необходимо обратить особое внимание на общеобразовательную школу как образовательное пространство, в котором происходит формирование ценностных ориентиров, в частности ценности труда.

Для формирования позитивного отношения к труду рекомендуется организовать воспитательную работу в школе таким образом, чтобы школьники могли наблюдать результаты профессиональной

деятельности людей, увлеченных своей профессией и выполнением своих профессиональных задач, имели бы возможность самостоятельно участвовать в трудовой деятельности и создавать продукт, который может оценить наставник и возможный потребитель. Важное место занимает и просвещение родителей обучающихся.

Специально организованные занятия по профориентации, в которых упор делается на формирование готовности к профессиональному самоопределению, принятие на себя авторства за построение образовательного-профессионального маршрута, взаимодействие с мастерами-наставниками способствуют повышению ценности труда у учащихся старших классов. Тем не менее нельзя возлагать профориентационные функции исключительно на школу или профконсультантов, нужны механизмы взаимодействия родителей, профессиональных образовательных организаций и предприятий, предпринимателей. Особую роль при этом играет развитие единой модели профориентации<sup>1</sup>, обеспечивающей «профориентационный минимум» – доступный минимальный набор профориентационных практик и инструментов для проведения мероприятий по профессиональной ориентации каждого школьника во всех субъектах РФ во взаимодействии с ключевыми субъектами профессионального самоопределения обучающихся.

### Список литературы

1. Аузан А. А. Культурные коды экономики. Москва: АСТ, 2024. 160 с.
2. Блинов В. И., Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Образовательная профориентация: учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург: Лань, 2023. 336 с.
3. Грэбер Д. Бредовая работа. Трактат о распространении бессмысленного труда. Пер. с англ. А. Арамян, К. Митрошенков. Москва: Ad Marginem, 2022. 368 с.
4. Карпенко Е. З., Новикова Е. В. Производительность труда и удовлетворенность работой // Региональные проблемы преобразования экономики. 2022. № 11. С. 134-141. <https://doi.org/10.26726/1812-7096-2022-11-134-141>
5. Кузнецов К. Г., Кувшинова О. Л., Жилинская А. В. Готовность к профессиональному самоопределению у подростков – участников профессионально ориентированных соревнований // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. № 1. С. 45-60. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.003>
6. Ленков С. Л., Рубцова Н. Е. Тенденции изменений профессионального развития и подходов к его психологическому изучению // Институт психологии РАН. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 2. С. 31–59.
7. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). Москва: Смысл, 1992. 16 с.
8. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) // Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 4. Москва: Педагогика, 1984. С. 123–202.

<sup>1</sup> См. Письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. N АБ-2324/05 "О внедрении Единой модели профессиональной ориентации". <https://docs.cntd.ru/document/1301899937>



9. Оплетаяева О. Н., Корсакова Л. В. Трудовая мотивация персонала организации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 5. С. 42–45. <https://doi.org/10.23672/SAE.2023.36.26.006>
10. Попов Е. А. Бесплезный труд: концепция Дэвида Грэбера // Философский журнал. 2021. № 8. С. 36–44. <https://doi.org/10.7256/2454-0757.2021.8.36451>
11. Пронькин В. Н., Махотин Д. А., Кинелева В. В., Родичев Н. Ф. Воспитательный потенциал профориентации: взгляд нового поколения // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 3. С. 97–115. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.006>
12. Пряжников Н. С. Профориентология: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2016. 405 с.
13. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ): Руководство. Ярославль: НППЦ «Психодиагностика»; ФГИ «Содействие», 1991. 20 с.
14. Сергеев И. С. Влияние социокультурного уклада семьи на профессиональное самоопределение детей и подростков // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 115–130. <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-115-130>
15. Снеговая М. В. Влияние конфессиональной принадлежности на социально-экономические предпочтения и поведение религиозных респондентов: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Москва, 2011. 27 с.
16. Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс/ Пер. с англ. Н. Усова. Москва: Ad Marginem, 2014. 328 с.
17. Темницкий А. Л. Соотношение терминальных и инструментальных ориентаций на труд у работающего населения России (сравнительный анализ) // Социологический журнал. 2017. Т. 23. № 3. С. 144–162. <https://doi.org/10.19181/socjour.2017.23.3.5368>
18. Франкл В. Человек в поисках смысла // Пер. с англ и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша и Е. В. Эйдмана. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
19. Фромм Э. Забытый язык. Иметь или быть? Москва: АСТ, 2009. 442 с.
20. Шмелев А. Г. Практическая тестология: тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом Москва: Маска, 2013. 687 с.
21. Basten C., Betz F. Beyond work ethic: religion, individual, and political preferences // American economic journal: Economic policy. 2012. Vol. 5. P. 67–91. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2133848>
22. Rokeach M. The nature of human values. New York: Free Press, 1973. 438 p.

## References

- Auzan, A. A. (2024). *Cultural codes of the economy*. AST. (In Russ.)
- Basten, C., & Betz, F. (2012). Beyond work ethic: religion, individual and political preferences. *American Economic Journal: Economic Policy*, 5. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2133848>
- Blinov, V. I., Rodichev, N. F., & Sergeyev, I. S. (2023). *Educational career guidance*. Lan. (In Russ.)
- Frankl, V. (1990). *Man's search for meaning*. (D. A. Leontiev, M. P. Papusha, E. V. Eidman. Trans.). Progress. (In Russ.)

- Fromm, E. (2009). *The Forgotten language. To have or to be?* AST. (In Russ.)
- Graeber, D. (2022). *Bullshit jobs* (A. Aramyan, K. Mitroshenkov, Trans.). Ad Marginem. (In Russ.)
- Karpenko, E. Z., & Novikova, E. V. (2022). Labor productivity and job satisfaction. *Regional Issues of Economic Transformation*, 11 (145), 134-141. (In Russ.)
- Kuznetsov, K. G., Kuvshinova, O. L., & Zhilinskaya, A. V. (2023). Readiness for professional self-determination among teenagers participating in professionally-oriented contests. *Vocational Education and Labour Market*, 11(1). (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.003>
- Lenkov, S. L., & Rubtsova, N. E. (2017). Trends of changes in professional development and approaches to its psychological study. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*. 2 (2), 31-59. (In Russ.)
- Leontyev, D. A. (1992). *Test of life meaning orientations*. Smysl. (In Russ.)
- Makarenko, A. S. (1984). Problems of Soviet school education (lectures). In Makarenko, A. S. *Pedagogical works* (Vol. 4, pp. 123-202). Pedagogika. (In Russ.)
- Opleteva, O. N., & Korsakova, L. V. (2023). Labor motivation or the organization's personnel. *Humanities, Socio-Economic and Social Sciences*, 5, 42-45 (In Russ.)
- Popov, E. A. (2021). Meaningless labor in the concept of David Graeber. *Philosophy and Culture*, 8, 36-44. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2454-0757.2021.8.36451>
- Pronkin, V. N., Mahotin, D. A., Kineleva, V. V., & Rodichev, N. F. (2022). Formative educational potential of career guidance: From the perspective of the new generation. *Vocational Education and Labour Market*, 10 (3), 97-115. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.006>
- Pryazhnikov, N. S. (2016). *Proforiyentologiya* [Proforientationology]. Urait. (In Russ.)
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Senin, I. G. (1991). Terminal values questionnaire: Handbook. Psihodiagnostika, Sodeystviye (In Russ.)
- Sergeev, I. S. (2021). The influence of the socio-cultural way of the family on the professional self-determination of children and adolescents. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 115-130. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-115-130>
- Shmelev, A. G. (2013). *Practical testology: Testing in education, applied psychology and personnel management*. Maska. (In Russ.)
- Snegovaya, M. V. (2011). *Vliyaniye konfessional'noy prinadlezhnosti na sotsial'no-ekonomicheskiye predpochteniya i povedeniye religioznykh respondentov* [The influence of religious affiliation on socio-economic preferences and behavior of religious respondents] (Unpublished PhD thesis). Moscow. (In Russ.)
- Standing, G. (2014). *The Precariat: The new dangerous class* (N. Usova, Trans.). Ad Marginem. (In Russ.)
- Temnitskiy, A. L. (2017). The correlation between terminal and tool labor orientations among Russia's employed population (A comparative analysis). *Sociological Journal*, 23 (3), 144-162. (In Russ.) <https://doi.org/10.19181/soc-jour.2017.23.3.5368>

## Информация об авторах

**Фроленкова Ирина Юрьевна**, канд. филос. наук, руководитель Центра воспитания и развития личности Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4069-5195>, frolenkovairinay@yandex.ru

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

**Ермолаева Анжелла Владимировна**, главный специалист Центра воспитания и развития личности Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6844-277X>, moskov-anzhella@yandex.ru

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

## Information about the authors

**Irina Yu. Frolenkova**, Cand. Sci. (Philosophy), Head of the Center for Education and Personal Development of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4069-5195>, frolenkovairinay@yandex.ru

**Kirill G. Kuznetsov**, Cand. Sci. (Psychology), Head Analyst of the Laboratory of Contemporary Forms and Methods of Professional Guidance of the Russian Academy of Education, Executive Director of the Center for Testing and Development «Human Technologies», ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7539-5885>, kgkuznetsov@yandex.ru

**Anzhella V. Ermolaeva**, Chief Specialist of the Center for Education and Personal Development of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6844-277X>, moskov-anzhella@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.2024.59.4.004>

Научная статья



# Феномен профессионального развития педагогов: нейродидактический аспект

**А. А. Коновалов**

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

## **Аннотация**

**Введение.** Статья посвящена феномену профессионального развития педагога в процессе послевузовского непрерывного образования. Благодаря росту интереса к нейродидактике, появившейся на стыке нейробиологии, психологии и педагогики, накапливаются новые знания о нейрофизиологических процессах работы головного мозга, анализ, теоретическое осмысление и обобщение которых может лечь в основу формирования новой концепции профессионального развития педагогов.

**Цель.** Выявить и рассмотреть с позиций нейродидактики ключевые особенности, определяющие феномен профессионального развития педагогов и позитивно влияющие на организацию сопровождения данного процесса, в том числе в процессе повышения квалификации.

**Методы.** Анализ научных источников, индексируемых международными и российскими базами данных, с глубиной поиска более полувека; педагогическое прогнозирование и моделирование.

**Результаты.** В процессе анализа феномена профессионального развития педагога с позиций андрагогики, а также с учетом нейрофизиологических особенностей были выделены значимые для сопровождения послевузовского образования педагогов свойства (нейропластичность, когнитивная гибкость, память, критическое мышление, эмоции, речевая функция), а также дана нейродидактическая характеристика каждого из них.

**Научная новизна.** Предложенные с учетом особенностей функционирования мозга направления повышения квалификации педагогов могут быть положены в основу разработки концептуальных основ сопровождения профессионального развития педагогов.

**Практическая значимость.** На основе обобщения теоретических положений о феномене профессионального развития педагога с позиций нейродидактики даны методические рекомендации и определены направления повышения профессионально-педагогической квалификации педагогов

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, сопровождение профессионального развития, повышение квалификации педагогов, нейродидактика, нейрофизиология, андрагогика

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

Статья поступила в редакцию 27 октября 2024 г.; поступила после рецензирования 10 ноября 2024 г.; принята к публикации 12 ноября 2024 г.

© Коновалов А. А.

Original article

# The phenomenon of teachers' professional development: The neurodidactic aspect

**Anton A. Konovalov**

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

## **Abstract**

**Introduction.** The article is devoted to the phenomenon of teachers' professional development in the process of postgraduate continuous learning. Due to the growing popularity of a science which appeared at the junction of neurobiology, psychology and pedagogy, known as "Neurodidactics", a large amount of new knowledge about the neurophysiological processes of the brain is accumulated. The analysis, theoretical understanding and generalisation of it can form the basis for the formation of a new concept of teachers' professional development.

**The aim** of the study is to identify and examine from the standpoint of neurodidactics the key features that determine the phenomenon of teachers' professional development and which positively influence the organisation of its support, particularly in the process of teachers' skills improvement.

**Methods.** Analysis of scientific sources indexed by international and Russian databases, with a search depth of more than 50 years; pedagogical forecasting and modeling.

**Results.** During the analysis of the phenomenon of teachers' professional development from the standpoint of andragogy, as well as taking into account the neurophysiological characteristics of the human brain, the following properties that are significant for teachers' postgraduate education support were identified: neuroplasticity, cognitive flexibility, memory, critical thinking, emotions, speech function. A neurodidactic characteristic of each was given.

**Scientific novelty.** The directions of teachers' professional development that were put forward taking into account the peculiarities of brain functioning can be used as a basis for the development of conceptual foundations for the support of teachers' professional development.

**Practical significance.** Based on the generalised theoretical provisions on the phenomenon of teachers' professional development from the standpoint of neurodidactics, methodical recommendations are proposed and the course of professional and pedagogical skills improvement of teachers is defined.

**Keywords:** professional development, professional development support, skills improvement, neurodidactics, neurophysiology, andragogy

**For citation:** Konovalov, A. A. (2024). The phenomenon of teachers' professional development: The neurodidactic aspect. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (4), 42–54. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.004>

Received October 27, 2024; revised November 10, 2024; accepted November 12, 2024.

## Введение

В современном научном дискурсе, включая специализированную и научно-популярную литературу, а также международные симпозиумы и конференции, нейрокогнитивным наукам уделяется значительное внимание. Число публикаций, содержащих новые данные о функционировании человеческого мозга, стремительно увеличивается. Особый интерес, по понятным причинам, для нас представляют труды, исследующие возможности применения знаний о закономерностях и механизмах работы мозга для достижения конкретных дидактических целей, и прежде всего работы по нейродидактике.

К перспективным исследованиям в области нейродидактики можно отнести следующие:

- разработка моделей обучения с учетом латеральной асимметрии полушарий головного мозга;
- обоснование эффективности гендерного обучения на основе данных нейрофизиологических исследований головного мозга обучающихся;
- влияние психодинамических и (или) сенсорно-перцептивных характеристик обучающихся на выбор педагогом обучающей той или иной, в том числе индивидуализированной, стратегии обучения;
- учет в учебном процессе индивидуальной динамики развития психических процессов;
- соответствие нейромедиаторных особенностей обучающихся и педагогов (Мальсагов, Лезина, 2021).

Последнее из перечисленных направлений напрямую пересекается с областью наших научных интересов – изучением особенностей профессионального развития педагогических работников.

Современные авторы включают управление нейродидактической подсистемой в состав компетентности педагога, соотнося данное явление, очищенное от сопутствующих ему «нейромифов» (Костромина, Гнедых, 2021), с психолого-педагогическими условиями реализации педагогической деятельности (Алексеева, 2023), повышающими эффективность образовательного процесса. Ведущими мотивами для педагогов к освоению данной компетенции могут быть мотив престижа или самоутверждения, профессиональный, выражающийся в стремлении к внедрению в свою практику инноваций, а также мотив личностной самореализации и самоактуализации (Емец, 2022). Таким образом, освоение теоретических основ и практических результатов исследований в области нейродидактики, которые используются в настоящей работе для раскрытия феномена профессионального развития педагога, может само по себе стать эффективным инструментом профессионального развития педагога. Вот и замкнулся круг!

## Методы

Теоретическую основу исследования составили основные положения андрагогического подхода (С. И. Змеев, Е. А. Климов и др.), теории профессионального развития (Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, Л. М. Митина, С. R. Rogers), а также новейшие исследования в области нейрофизиологии

(Ю. Д. Кропотов, Т. В. Черниговская, I. Berkovich, R. A. Bjork и др.) и нейродидактики (Н. О. Вербицкая, С. Н. Костромина и др.).

В качестве ведущих методов исследования использованы анализ научной литературы (глубина поиска по международным и российской наукометрическим базам составила 65 лет), посвященной вопросам нейродидактики и нейрофизиологическим аспектам процесса профессионального развития педагогов.

### Результаты исследования

В качестве отправной точки рассуждений рассмотрим определение феномена профессионального развития педагога, которое, согласно Е. А. Климову, есть непрерывное повышение уровня профессиональных компетенций и личностных качеств, стремление к достижению их оптимального сочетания – профессионально-педагогического мастерства, обеспечивающего эффективную реализацию профессиональной педагогической деятельности (Климов, 1996). Ключевым элементом здесь является вопрос актуализации процесса профессионального развития личности как таковой.

Советский психолог А. В. Петровский утверждал, что переход на новый этап развития личности и профессионала детерминирован извне социальными причинами, а значит, должен быть подготовлен внутри предыдущего периода (Петровский, 1984). Сегодня доминирующей считается позиция, что актором рассматриваемого феномена профессионального развития является принцип саморазвития (Митина, 2021), или «тенденция самоактуализации» (Rogers, 1959). Можно предположить, что процесс профессионального развития должен детерминироваться самим педагогом посредством выявления некой неудовлетворенности протеканием и результативностью своего педагогического труда (Коновалов, 2024).

Одной из проблем, затрудняющих исследование феномена профессионального развития в процессе послевузовского непрерывного образования, является отсутствие четко обозначенных стадий в рамках системы непрерывного образования. Н. С. Глуханюк в зависимости от ведущего вида деятельности выделяет следующие стадии профессионализации педагога: *учебно-профессиональной ориентации*, характеризующейся учебно-профессиональной или квазипрофессиональной деятельностью; *профессиональной адаптации*, в процессе которой формируется как психологическая готовность к профессионально-педагогической деятельности и непосредственное начало ее реализации, так и включение в новые социально-профессиональные группы; *профессиональной карьеры и достижения вершины мастерства*, в процессе которых происходит расширение психологического знания о взаимодействии личности и профессии (Глуханюк, 2005).

Наиболее полной и учитывающей специфику профессионально-педагогического роста можно признать периодизацию Э. Ф. Зеера, который в непрерывном процессе профессионального становления и развития педагога выделяет следующие стадии: профессиональная оптация; профессиональная адаптация; первичная профессионализация; вторичная профессионализация; акмепрофессионализм (или профессиональное мастерство); наставничество (Зеер, 2013).

Рассмотрим далее периодизацию взрослых возрастов, предложенную М. Е. Вайндорф-Сысоевой и Е. О. Воробчиковой (2023), в которой классификационным основанием являются особенности протекания нейрофизиологических процессов и структурных изменений в головном мозге в тот или иной период взрослости.

К *первой* возрастной группе исследователи отнесли обучающихся 23–30 лет, лобная доля в мозгу которых сформирована до конца, что позволяет рефлексировать жизненный и профессиональный опыт, но относиться достаточно тревожно к своим ошибкам и профессиональным дефицитам. *Вторую* группу составляют обучающиеся в возрасте от 31 до 45 лет, у которых начинает замедляться скорость восприятия учебной информации ввиду частичной потери чувствительности гипоталамуса. Ухудшение памяти, внимания и скорости реакции ввиду сложности работы затылочной и височных долей характерно для *третьей* возрастной группы взрослых обучающихся (46–60 лет). Наконец, несмотря на то что в возрасте старше 61 года (*четвертая* группа) значительных когнитивных ухудшений не происходит, уровень памяти и беглость речи снижается, освоение принципиально новых компетенций происходит значительно сложнее, при том что обучение прикладному (рутинному) труду протекает без существенных усилий.

Здесь очень важно отметить следующее. Еще несколько лет назад считалось, что такое важнейшее свойство мозга, как пластичность – способность образовывать синоптические связи в результате приобретения новых когнитивных знаний и опыта – с возрастом угасает. Сегодня результаты исследований подтверждают, что пластичность, или способность к нейрогенезу, свойственна человеческому мозгу в любом возрасте, а значит, на этапах повышения уровня квалификации педагогов данное свойство головного мозга (нейропластичность) является необходимым жизненно- и профессионально-обеспечительным процессом.

При обучении у взрослых людей задействовано несколько ключевых свойств мозга, которые влияют на эффективность восприятия новой информации, ее запоминание и применение. М. В. Храмова с соавторами (2023), рассуждая о взаимодействии нейронауки и образования, отмечает значительную пользу знаний о закономерностях функционирования мозга при проектировании и коррекции педагогических условий реализации образовательного процесса. Говоря об интеграции нейронауки и теории непрерывного образования (lifelong learning), Н. О. Вербицкая (2022) называет следующие взаимообуславливающие закономерности:

- необходимость непрерывного обучения, повышения квалификации в процессе послевузовского образования опосредуется таким фундаментальным свойством мозга, как *нейропластичность* – восстановление в процессе получения нового, в том числе когнитивного, опыта утраченных синоптических связей;

- *эмоции, мотивация, стресс и мультисенсорные стимулы* являются предикторами усвоения такого опыта. Кроме того, согласно результатам исследования канадских ученых, на благополучие педагогов в плане управления стрессом эмоциональные нагрузки влияют сами по себе (Zito et al., 2024). Поэтому в очередной раз подчеркивается важность эмоционально-волевой регуляции учебной деятельности, в том числе взрослых.



Дополнить данный перечень можно корреляцией между *использованием речи* (ведущей роли) в процессе обучения взрослых посредством общения и продуктивностью, или эффективностью формирования и развития высших психических функций в процессе обучения (Соловьева, 2018). Образовательные возможности нейродидактики Э. Ф. Зеер (2021) раскрывает применительно к *персонализированному образованию*, где обучающийся выступает субъектом как учебной деятельности, так и при выборе образовательного контента, непосредственно полезного при решении назревших личностно-социальных и профессиональных проблем, что в целом перекликается с позициями андрагогического подхода к образованию (Змеев, 2015). Язык, таким образом, не только обеспечивает основной вид коммуникации, но и является главным инструментом мышления (Черниговская и др., 2020).

Следующим важным нейрофизиологическим аспектом, который необходимо учитывать при организации обучения, в том числе взрослых, – это *память*, как краткосрочная, так и долговременная (Miller, 2015). Не углубляясь в специфику протекания нейрофизиологических процессов, а лишь отмечая активацию сенсорных систем, усиление ответов на уровне гиппокампа и увеличение амплитуды тета-ритма (Кропотов, 2010), можно сделать вывод о необходимости задействования в процессе запоминания и эмоционального контекста.

Не менее важна *когнитивная гибкость* педагога как еще одно нейрофизиологическое свойство нашего мозга, которое позволяет педагогу регулировать свое поведение и поведение обучающихся, адаптировать мышление при изменении условий образовательной среды, а также одновременно рассматривать различные аспекты той или иной педагогической ситуации, применять разные подходы и методы обучения, обеспечивая более качественный уровень образования. На примере воспитательной деятельности педагога данный аспект подробно раскрыт в работе А. В. Савченкова и Н. В. Увариной (2019).

Наконец, повышению качества образовательного процесса и улучшению взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений, прежде всего обучающимися, способствует в целом *нейронная активность* головного мозга. Так, префронтальная кора головного мозга, отвечающая за различного рода сложные мыслительные процессы, а также височные доли, участвующие в обработке вербальной информации и понимании социального контекста, активируются в процессе *критического мышления* как такового (Костромина, 2019). Предметом аналитической деятельности педагога является как учебная ситуация в целом, так и собственное поведение, а значит, оценка собственных действий в процессе педагогической *рефлексии*. Согласимся здесь с В. А. Чупиной и О. А. Федоренко (2019) в том, что процедурное усложнение рефлексии является условием развития педагога-профессионала и его выхода на уровень творческой деятельности.

Ниже в таблице комплексно представлен процесс профессионального развития педагога с учетом нейродидактического аспекта.

В результате проведенного анализа процесса профессионального развития педагога с позиций андрагогики, а также с учетом нейрофизиологических особенностей работы головного мозга можно сформулировать

Нейродидактические акценты понимания процесса профессионального развития педагога  
Neurodidactic accents in understanding the 'Teacher' professional development process

Свойство головного мозга	Характеристика	Нейродидактический комментарий
Нейропластичность	Хотя пластичность снижается с возрастом, она все равно остается достаточно высокой для того, чтобы мозг мог адаптироваться к новым условиям и обучаться. Это свойство позволяет взрослым людям осваивать новые навыки, языки и знания даже после завершения основного периода развития мозга (Вербицкая, 2022; Костромина, 2019)	Помимо универсальных или метакогнитивных компетенций, которым сегодня отводится во многом акцентированное внимание, педагогам важно постоянно обновлять и углублять свои знания в конкретной предметной области, развивать и актуализировать академические навыки. Это требует активного изучения новых исследований, методических материалов и технологий, связанных с преподаваемым предметом или профилем подготовки.
Когнитивная гибкость	У взрослых этот навык может быть развит лучше, чем у детей, благодаря накопленному опыту и способности быстро оценивать ситуацию. В процессе обучения когнитивная гибкость помогает быстрее находить решения сложных задач и выбирать наиболее эффективные стратегии для усвоения нового материала (Савченков, Уварина, 2019; Храмова, 2023)	Педагоги должны быть готовы осваивать и использовать в своей профессионально-педагогической деятельности стремительно развивающиеся современные образовательные, в том числе цифровые, технологии. Гибкость мышления способствует активизированию педагогического творчества, в частности при комбинировании различных идей и их внедрения в учебную ситуацию.
Рабочая память	Играет ключевую роль в обучении, так как позволяет удерживать внимание на новом материале и связывать его с уже имеющимися знаниями. С возрастом объем рабочей памяти может снижаться, но ее тренировка помогает поддерживать высокий уровень эффективности (Miller, Buschman, 2015; Кропотов, 2010)	Рабочая память помогает педагогу, прежде всего во время учебного занятия, держать под контролем одновременно несколько элементов образовательного процесса (непосредственно вести урок, контролировать дисциплину, отвечать на вопросы) и оперативно реагировать на изменения (корректировать ход занятия и выбор методов в зависимости от реакции ученической аудитории).
Долговременная память	При обучении важно, чтобы новая информация была переведена из кратковременной памяти в долговременную, где она будет доступна для последующего использования. Взрослые люди могут использовать свой жизненный опыт и ранее полученные знания для лучшего закрепления новых данных (Кропотов, 2010; Костромина, 2019)	Педагогам необходимо помнить большой объем информации. И это не только знания из преподаваемой предметной (отраслевой) области, но также теории, педагогические концепции и методики обучения и воспитания, индивидуальные особенности учеников, коллег и пр.
Эмоции и мотивация. Управление стрессом	Положительные эмоции способствуют лучшему восприятию и запоминанию информации, а высокая мотивация помогает сохранять интерес к обучению и преодолевать трудности. У взрослых людей часто есть четко определенные цели и мотивы, что делает процесс обучения более целенаправленным (Вербицкая, 2022; S. Zito et al., 2024)	Педагогическая профессия, являясь социомической (тип «человек – человек»), связана с высоким уровнем стресса. Умение справляться с эмоциональными нагрузками, сохранять спокойствие и концентрацию является важным качеством для педагога. Управление стрессом помогает избежать выгорания и поддерживать высокую продуктивность профессионально-педагогической деятельности.

Свойство головного мозга	Характеристика	Нейродидактический комментарий
Речевая функция (Коммуникативные навыки)	Эффективная коммуникация – основа успешной профессионально-педагогической деятельности. Педагогам нужно уметь ясно и доступно объяснять материал, слушать и понимать своих учеников, давать конструктивную обратную связь. (Зеер, 2021; Соловьева, 2018; Черниговская и др., 2020)	Улучшение коммуникативных навыков помогает учителям лучше взаимодействовать с учениками, коллегами и родителями. Педагогу необходимо также уметь сотрудничать, участвовать в совместных проектах, делиться опытом и перенимать лучшие практики. Да и в процессе повышения квалификации педагогу зачастую нужен педагог. Обучение один на один с онлайн-курсом сегодня вызывает множество вопросов и не может быть использовано в качестве единственного инструмента.
Критическое мышление. Рефлексия и саморегуляция	Способность анализировать свой прогресс, корректировать методы обучения и управлять своими эмоциями является важным аспектом успешного освоения новых знаний. Взрослым легче рефлексировать над своим опытом и вносить изменения в стратегию обучения, основываясь на своих потребностях и целях (Карпов, Карпов, 2022; Костромина, 2019; Чупина, Федоренко, 2019; Bjork et al., 2012)	Для педагогов критическое мышление необходимо для оценки рабочих программ и учебных планов, выбора методов и педагогических технологий, образовательных, в том числе цифровых, ресурсов. В процессе анализа собственной педагогической практики и поиска путей улучшения педагоги развивают навыки самоанализа, повышают готовность к объективной оценке своих успехов и неудач, внесению необходимых коррективов в свою работу.
Социальный контекст – эмпатия и социальная интуиция	Обучение происходит не только индивидуально, но и в социальном контексте. Взрослый человек может учиться через взаимодействие с другими людьми, обмениваясь идеями, обсуждая сложные вопросы и получая обратную связь. Социальные связи также помогают создавать эмоциональную поддержку и мотивацию (Зеер, 2021; Змеев, 2015; Berkovich, 2018)	Для педагогов эмпатия (способность понимать чувства обучающихся и сопереживать им) имеет огромное значение, поскольку они работают с разными учениками, каждый из которых обладает уникальными потребностями и переживаниями. Повышая квалификацию, педагоги развивают навыки понимания эмоционального состояния учеников, что помогает эффективнее взаимодействовать с ними и улучшать учебный процесс.

следующие направления повышения профессионально-педагогической квалификации:

1. Актуализация академических знаний в предметной (профильной) области, в том числе регулярное участие в научно-методических семинарах, конференциях и вебинарах, посвященных новейшим исследованиям и разработкам в преподаваемой предметной (профильной) области или связанным с видом профессиональной деятельности (воспитательная, методическая и пр.)

2. Освоение современных образовательных технологий и внедрение их в свою профессионально-педагогическую деятельность, в том числе посредством прохождения курсов повышения квалификации (причем не только в формате онлайн-курсов, а преимущественно в традиционном, очном, предполагающем педагогическое общение и обмен опытом с коллегами, а значит, и совершенствование коммуникативных навыков).

3. Развитие когнитивной гибкости и креативности мышления посредством участия в различных мастер-классах и тренингах.

4. Развитие критического мышления, эмпатии и эмоционального интеллекта посредством различных рефлексивных методик (анализа

учебных ситуаций / решения дидактических кейсов, полилога, дидактических игр и др.).

5. Развитие рабочей памяти и увеличение объема долговременной, в том числе за счет поддержания здорового образа жизни, включающего физическую активность и сбалансированное питание.

### Заключение

Процесс профессионального развития педагога как наиболее яркого представителя социономической профессии является комплексным, охватывающим все ключевые аспекты профессиональной деятельности. Проведенный анализ данного процесса через призму нейродидактики позволил выделить ряд направлений, по которым должно осуществляться повышение уровня профессиональной квалификации педагога. Важное место в процессе профессионального развития педагога занимает не только (а может и не столько) развитие и совершенствование академических навыков, но также личностный рост и развитие универсальных или метакогнитивных компетенций.

Дальнейшее развитие исследования видится в разработке научной педагогической концепции сопровождения профессионального развития педагогических работников, которая позволит проектировать и организовывать адресные и обоснованные, в том числе с позиций нейродидактики, мероприятия, направленные на повышение уровня квалификации педагогов по актуальным для них направлениям.

### Список литературы

1. Алексеева А. А. Нейродидактика в системе профессионально-педагогической деятельности учителя начальной общей школы // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 286–289. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-3100-286-289>
2. Вайндорф-Сысоева М. Е., Воробчикова Е. О. Проблема разработки образовательного контента для обучения взрослых // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 140–143.
3. Вербицкая Н. О. Цифровая нейродидактика в развитии человека в течение всей жизни // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. Т. 14. № 3. С. 58–68. <https://doi.org/10.14529/ped220306>
4. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 260 с.
5. Емец Л. Г. Мотивация педагогов как важный фактор для внедрения нейродидактического подхода в обучение // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 359–361. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-697-359-361>
6. Зеер Э. Ф. Нейродидактика – инновационный тренд персонализированного образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 4. С. 30–38. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.47.4.002>
7. Зеер Э. Ф. Профессиональное развитие человека в системе непрерывного образования // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 9. С. 10–14.

8. Змеев С. И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 3 (24). С. 94–101
9. Карпов А. В., Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности: монография. Ярославль: Филигрань, 2022. 816 с.
10. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва: Институт практической психологии, 1996. 400 с.
11. Коновалов А. А. Профессиональное развитие педагогических кадров в процессе повышения квалификации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 1. С. 42–57. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.003>
12. Костромина С. Н. Введение в нейродидактику: учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та. 2019. 182 с.
13. Костромина С. Н., Гнедых Д.С. Нейронаука в системе профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 4. С. 8–29. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.47.4.001>
14. Кропотов Ю. Д. Количественная ЭЭГ, когнитивные вызванные потенциалы мозга человека и нейротерапия: учебник. Донецк: Издатель Заславский А. Ю., 2010. 512 с.
15. Мальсагов А. А., Лезина В. В. Нейродидактика в России: развитие и перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4 (89). С. 149–150. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-489-149-150>
16. Митина Л. М. Психологический анализ современного образования и профессионального труда педагога в эпоху радикальных социокультурных и технологических перемен // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 4 (57). С. 138–150. [https://doi.org/10.51944/2073-8544\\_2021\\_4\\_138](https://doi.org/10.51944/2073-8544_2021_4_138)
17. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15–29. <http://www.voppsy.ru/issues/1984/844/844015.htm>
18. Савченков А. В., Уварина Н. В. Профессиональная гибкость как компонент готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 7. С. 215–235. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.153.7.012>
19. Соловьева О. В. Психолого-педагогический анализ использования нейродидактики в обучении взрослых // Гуманизация образования. 2018. № 4. С. 102–108.
20. Храмова М. В., Храмов А. Е., Федоров А. А. Современные тренды развития нейронаучных исследований в образовании // Вопросы образования. 2023. № 4. С. 275–316. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16701>
21. Черниговская Т. В., Аллахвердов В. М., Коротков А. Д., Гершкович В. А., Киреев М. В., Прокопеня В. К. Мозг человека и многозначность когнитивной информации: конвергентный подход // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. 2020. Т. 36. Вып. 4. С. 675–686. <https://doi.org/10.21638/spbu17.2020.406>
22. Чупина В. А., Федоренко О. А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 200 с.

23. Berkovich I. Conceptualisations of empathy in K-12 teaching: a review of empirical research // *Educational Review*. 2018. № 72 (6). P. 1–20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1530196>
24. Bjork R. A., Dunlosky J., Kornell N. Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions // *Annual Review of Psychology*. 2012. Vol. 64. P. 417–444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
25. Miller E. K., Buschman T. J. Working Memory Capacity: Limits on the Bandwidth of Cognition // *Daedalus*. 2015. Vol. 144, № 1. P. 112–122. [https://doi.org/10.1162/DAED\\_a\\_00320](https://doi.org/10.1162/DAED_a_00320)
26. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered frameworks / In S. Koch (Ed.). *New York: McGraw-Hill // Psychology: A study of a science*. 1959. Vol. 3. P. 184–256. [https://www.beeleaf.com/wp-content/uploads/2017/09/rogers\\_chapter\\_in\\_koch-1.pdf](https://www.beeleaf.com/wp-content/uploads/2017/09/rogers_chapter_in_koch-1.pdf)
27. Zito S., Petrovic J., Böke B. N., Sadowski I., Carsley D., Heath N. L. Exploring the stress management and well-being needs of pre-service teachers // *Teaching and teacher education*. 2024. Vol. 152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104805>

## References

- Alekseeva, A. A. (2023). Neurodidactics in the system of professional and pedagogical activities of primary school teachers. *World of science, culture, education*, 3 (100), 286–289. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-3100-286-289>
- Berkovich, I. (2018). Conceptualisations of empathy in K-12 teaching: A review of empirical research. *Educational Review*, 72 (6), 1–20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1530196>
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of psychology*, 64, 417–444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Chernigovskaya, T. V., Allakhverdov, V. M., Korotkov, A. D., Gershkovich, V. A., Kireev, M. V., & Prokopenya, V. K. (2020). Human brain and ambiguity of cognitive information: A convergent approach. *Vestnik of Saint Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*, 36 (4), 675–686. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu17.2020.406>
- Chupina, V. A., & Fedorenko, O. A. (2019). *Teoriya i praktika professional'noj pedagogicheskoy refleksii* [Theory and practice of professional pedagogical reflection]. Russian State Vocational Pedagogical University. (In Russ.)
- Glukhanyuk, N. S. (2005). *Psihologiya professionalizacii pedagoga* [Psychology of teacher professionalization]. Russian State Vocational Pedagogical University. (In Russ.)
- Karpov, A. V., & Karpov, A. A. (2022). *Struktura metakognitivnoj regulyacii informacionnoj deyatel'nosti: monografiya* [The structure of metacognitive regulation of information activity]. Filigran. (In Russ.)
- Khramova, M. V., Hramov, A. E., & Fedorov, A. A. (2023). Current trends in the development of neuroscientific research in education. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 4, 275–316. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16701>
- Klimov, E. A. (1996). *Psihologiya professionala* [Psychology of a professional]. Institute of Practical Psychology. (In Russ.)

- Konovalov, A. A. (2024). Vocational education teachers' professional development in the process of advanced training. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (1), 42–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.003>
- Kostromina, S. N., & Gnedykh, D. S. (2021). Neuroscience in the system of vocational education. *Vocational Education and Labour Market*, 4, 8–29. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.47.4.001>
- Kostromina, S. N. (2019). *Vvedeniye v neyrodidaktiku: uchebnoye posobiye [Introduction to neurodidactics: a tutorial]*. St. Petersburg University Press. (In Russ.)
- Kropotov, Yu. D. (2010). *Kolichestvennaia EEG, kognitivnye vyzvannye potentsialy mozga cheloveka i neiroterapiia: uchebnyk [Quantitative EEG, cognitive evoked potentials of the human brain and neurotherapy]*. Publisher Zaslavskii A. Yu. (In Russ.)
- Malsagov, A. A., & Lezina V. V. (2021). Neurodidactics in Russia: development and prospects. *World of Science, Culture, Education*, 4 (89), 149–150. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-489-149-150>
- Miller, E. K., & Buschman, T. J. (2015). Working Memory Capacity: Limits on the Bandwidth of Cognition. *Daedalus*, 144 (1), 112–122. [https://doi.org/10.1162/DAED\\_a\\_00320](https://doi.org/10.1162/DAED_a_00320)
- Mitina, L. M. (2021). Psychological analysis of modern education and professional work of a teacher in the era of radical socio-cultural and technological changes. *Actual Problems of Psychological Knowledge*, 4 (57), 138–150. (In Russ.) [https://doi.org/10.51944/2073-8544\\_2021\\_4\\_138](https://doi.org/10.51944/2073-8544_2021_4_138)
- Petrovsky, A. V. (1984). The problem of personality development from the standpoint of social psychology. *Voprosy Psichologii*, 4, 15–29. (In Russ.) <http://www.voppsy.ru/issues/1984/844/844015.htm>
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, pp. 184–256).
- Savchenkov, A. V., & Uvarina, N. V. (2019). Professional flexibility as a component of future teachers' readiness for educational activities. *The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*, 7, 215–235. (In Russ.) <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.153.7.012>
- Solovieva, O. V. (2018). Psychological and pedagogical analysis of the use of neurodidactics in adult education. *Humanization of Education*, 4, 102–108. (In Russ.)
- Vajndorf-Sysoeva, M. E., & Vorobchikova, E. O. (2023). The problem of developing educational content for adult learning. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 81-2, 140–143. (In Russ.)
- Verbitskaya, N. O. (2022). Digital neurodidactics in lifelong learning of human being development. *Bulletin of the South Ural State University. Series "Education. Educational Sciences"*, 14 (3), 58–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.14529/ped220306>
- Yemets, L. G. (2022). Motivation of teachers as an important factor for the implementation of a neurodidactic approach in education. *World of Science, Culture, Education*, 6 (97), 359–361. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-697-359-361>
- Zeer, E. F. (2021). Neurodidactics – an innovative trend of personalised education. *Vocational Education and Labour Market*, 4, 30–38. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.47.4.002>

- Zeer, E. F. (2013). Professional development of a person in the system of continuous education. *Professional'noe Obrazovanie. Stolitsa* [Professional Education. Capital], 9, 10–14. (In Russ.)
- Zito, S., Petrovic, J., Böke, B. N., Sadowski, I., Carsley, D., & Heath, N. L. (2024). Exploring the stress management and well-being needs of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104805>
- Zmeev, S. I. (2015). Adult education and andragogy in the implementation of the concept of continuous education in Russia. *National and Foreign Pedagogy*, 3 (24), 94–101. (In Russ.)

### Информация об авторе

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

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

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

### Information about the author

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

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

Author has read and approved the final manuscript.



<https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.005>

Научная статья



## Онлайн-мастерские как инструмент развития цифровых навыков учителей в условиях университетско-школьного кластера

Н. Е. Ряпина

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Пермь, Российская Федерация  
neriapina@hse.ru

### Аннотация

**Введение.** В условиях стремительной цифровизации образования повышается значимость обучения учителей использованию современных технологий. Актуальность исследования обусловлена потребностью в разработке эффективных стратегий повышения квалификации педагогов в области цифровых технологий.

**Цель.** Оценка эффективности онлайн-мастерских как формы повышения квалификации учителей в контексте развития цифровых навыков.

**Методы.** Исследование основано на анализе работы университетско-школьного кластера Пермского филиала НИУ ВШЭ, применяющего индивидуализированную форму повышения квалификации на специальной цифровой платформе в рамках онлайн-мастерских. Для повышения квалификации по направлению «Цифровые технологии и инструменты в деятельности учителя» были организованы три онлайн-мастерские: для учителей истории и обществознания, английского языка и математики.

**Результаты.** Эффективность комплексного подхода к повышению цифровой грамотности в условиях онлайн-мастерских подтверждается результатами участников проекта, продемонстрировавших умения создавать и применять на практике цифровые образовательные продукты (ЦОПы).

**Научно-методическая новизна.** Проведена апробация комплексного подхода к повышению цифровой грамотности педагогов, основанного на использовании онлайн-мастерских в рамках университетско-школьного кластера.

**Практическая значимость.** Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации педагогов в области цифровых технологий.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, повышение квалификации педагогов, университетско-школьный кластер, онлайн-мастерские, цифровые образовательные продукты

**Для цитирования:** Ряпина Н. Е. Онлайн-мастерские как инструмент развития цифровых навыков учителей в условиях университетско-школьного кластера // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 4. С. 55–65. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.005>

Статья поступила в редакцию 23 сентября 2024 г.; поступила после рецензирования 11 октября 2024 г.; принята к публикации 14 октября 2024 г.

© Ряпина Н. Е.

Original article

## Online workshops as a tool for developing teachers' digital skills in a university-school cluster

**Natalia E. Riapina,**  
HSE University,  
Perm, Russian Federation  
neriapina@hse.ru

### Abstract

**Introduction.** In the context of rapid digitalisation in education, there is a growing need for effective training for teachers in the use of modern technologies. The relevance of this research is driven by the necessity to develop effective strategies for enhancing teachers' qualifications in digital technologies.

**Aim.** The aim of the study is to analyse the effectiveness of online workshops as a form of professional development for teachers in the context of developing digital skills.

**Methods.** The research is based on the analysis of the University-School Cluster in the Perm branch of the National Research University Higher School of Economics (HSE University), where a personalised form of professional development for teachers in online workshops was implemented using a special digital platform. Three online workshops were organised for professional development in the area of 'Digital Technologies and Tools in Teacher's Activities': for teachers of History and Social Studies, English and Mathematics.

**Results.** Cluster participants successfully created and applied digital educational products (DEPs) in their teaching practice. The positive impact of using digital technologies on the quality of education was noted.

**Scientific novelty.** The scientific novelty of the research lies in the development and testing of a comprehensive approach to enhancing teachers' digital literacy, based on the use of online workshops within the framework of the university-school cluster.

**Practical significance.** The results of the study can be used in the development of advanced training programmes for teachers in the field of digital technologies.

**Keywords:** digitalisation of education, professional development of teachers, university-school cluster, online workshops, digital educational products.

**For citation:** Riapina, N. E. (2024). Online workshops as a tool for developing teachers' digital skills in a university-school cluster. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (4), 55–65. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.005>

Received September 23, 2024; revised October 11, 2024; accepted October 14, 2024.

### Введение

В условиях стремительной цифровизации всех сфер жизни общества образование сталкивается с необходимостью глубокой трансформации. Как отмечает И. В. Роберт (2010), цифровая трансформация образования несет в себе как значительные вызовы, так и новые возможности для развития образовательной системы. Этот процесс затрагивает не только

технологический аспект, но и требует переосмысления педагогических подходов и методик (Лукьянец, Ельмендеева, 2020).

Цифровизация образования требует от педагогов овладения новыми технологиями и адаптации к современным методам преподавания, ориентированным на активное участие учащихся. Это, в свою очередь, подчеркивает важность эффективного обучения педагогов использованию цифровых инструментов и методик в их повседневной практике.

В пермском филиале НИУ ВШЭ в 2009 году под руководством профессора Л. Л. Любимова началась реализация образовательного проекта «Университетско-школьный кластер», который развивался поэтапно. Заявленная цель этапа 2021–2023 гг.: «повышение квалификации педагогов общеобразовательных организаций Пермского края в рамках реализации инновационных дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, направленных на развитие цифровых компетенций работников, осуществляемых с применением командно-проектной деятельности, персонализированного тьюторского сопровождения и специализированной цифровой платформы»<sup>1</sup>. Отбор участников проекта проводился на конкурсной основе среди педагогов общеобразовательных школ Пермского края. За 15 лет в проекте приняли участие 4214 учителей из 190 школ»<sup>2</sup>. Для взаимодействия всех участников проекта был создан специальный сайт ([www.clusterhse.ru](http://www.clusterhse.ru)).

Цель настоящего исследования заключалась в анализе эффективности онлайн-мастерских как инструмента развития цифровых навыков учителей на примере работы проекта университетско-школьного кластера Пермского филиала НИУ ВШЭ в 2023 году.

### Теоретические основы

Развитие цифровой грамотности учителей является ключевым фактором успешной цифровизации образования (Рахымбекова, 2022). Еще в 2010 году А. Г. Асмолов и его коллеги в своей работе прогнозировали тенденции развития информационных технологий в российской школе, многие из которых сегодня становятся реальностью. Их исследование подчеркивает важность проактивного подхода к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс и необходимость подготовки учителей к работе в новых условиях (Асмолов, 2010). Л. В. Халяпина с соавторами в своем исследовании говорит о том, что «далеко не все педагоги проявляют интерес к использованию цифровых технологий в организации образовательного процесса», в связи с чем необходимо пересматривать и обновлять систему повышения квалификации учителей (Халяпина и др., 2022, с. 279).

Комплексная модель цифровых компетенций DIGCOMP, которая может служить ориентиром для разработки программ повышения квалификации, была предложена в 2013 г. А. Феррари, руководителем Европейского центра цифрового образования. Эта модель охватывает различные

<sup>1</sup> Положение о конкурсе по подбору общеобразовательных организаций Пермского края для участия в деятельности «Университетско-школьного кластера» на 1 этапе трехлетнего периода его развития в 2021–2023 годах. <https://perm.hse.ru/mirror/pubs/share/498948980>

<sup>2</sup> Итоги конкурса на участие в региональном инновационном проекте «Цифра в предмете: развитие деятельности Университетско-школьного кластера» в 2024 году. <https://perm.hse.ru/news/926194037.html>

аспекты цифровой грамотности – от технических навыков до этических вопросов использования цифровых технологий в образовании (Joint Research Centre, 2013).

Современный учитель должен обладать широким спектром компетенций, включая навыки работы с цифровыми технологиями (Гизатулина, 2023). Это требование отражает общемировую тенденцию, описанную в работе Л. Дарлинг-Хэммонд, в которой эффективное профессиональное развитие учителей рассматривается как непрерывный процесс, интегрированный в повседневную практику (Darling-Hammond, 2000).

И. Д. Фруммин и М. С. Добрякова, анализируя факторы, стимулирующие изменения в российских вузах, что имеет непосредственное отношение к организации программ повышения квалификации учителей, показали, что эффективные изменения возможны при активном вовлечении всех участников образовательного процесса, включая самих педагогов (Фруммин, Добрякова, 2012).

## Методы

В 2023 г. основная «цель деятельности Университетско-школьного кластера пермского филиала НИУ ВШЭ заключалась в повышении квалификации учителей Пермского края через освоение современных цифровых технологий и инструментов, направленных на создание и представление предметного образовательного контента в открытой цифровой образовательной среде Библиотека ЭПОС»<sup>1</sup>.

В рамках кластера функционировали три проектные онлайн-мастерские – для учителей математики, английского языка, истории и обществознания, – в которых проходило «содержательно-технологическое обеспечение деятельности сетевых проектных команд учителей по разработке и апробации цифровых образовательных продуктов (ЦОП) в контексте современных требований»<sup>2</sup>. Каждая онлайн-мастерская включала 10–12 проектных команд, состоящих из 5–7 учителей. Каждая команда разрабатывала один ЦОП.

В командах учителя работали над созданием инновационных образовательных материалов, разрабатывали интерактивные задания и тесты для ЦОП, а также интегрировали современные технологии в учебный процесс.

Каждая команда курировалась тьюторами – преподавателями Пермского филиала НИУ ВШЭ, обладающими глубокими знаниями в области педагогики, психологии обучения и современных образовательных технологий и имеющими опыт внедрения инновационных методов обучения. Их квалификация включала навыки наставничества и коучинга, что позволило оказывать индивидуальную поддержку и помогать учителям в решении возникающих проблем.

Помимо работы в сетевой команде, учителя посещали регулярные семинары в синхронном онлайн-формате, проводимые тьюторами, где обсуждались актуальные проблемы разработки и использования цифровых ресурсов в современной образовательной среде. В 2023 г. было

<sup>1</sup> Подведены итоги работы Университетско-школьного кластера в 2023 году. <https://univerokrugperm.hse.ru/news/?ID=4785>

<sup>2</sup> Положение о конкурсе ...

проведено 5 семинаров, на которых участники анализировали платформы для совместного редактирования документов, системы управления обучением, применяли инструменты для создания мультимедийного контента и интерактивные приложения для разработки заданий, а также познакомились с инструментами для генерации идей, контента и разработки образовательных материалов на основе искусственного интеллекта.

Все участники, используя преимущества кластера имели доступ к своим результатам тестирования, которое проводилось после пройденных тем курса, к рекомендациям тьюторов по деятельности учителя, а также к результатам участия в проектной деятельности сетевых команд онлайн-мастерских кластера и анализу выполнения индивидуального плана.

В числе создаваемых продуктов были электронные сценарии уроков, инновационные системы тематических контрольных материалов, подборки цифровых интерактивных упражнений, заданий и игр. Образовательные цифровые продукты, разработанные учителями, принимавших участие в деятельности Университетско-школьного кластера в период с 2021 по 2023 г. вошли в опубликованный сборник методических материалов<sup>1</sup>.

В исследовании приняли участие 153 педагога – учителей математики, истории и обществознания и английского языка – из 64 общеобразовательных школ г. Перми и Пермского края, что позволило получить репрезентативные данные о динамике развития цифровых навыков и о факторах, способствующих этому развитию в контексте школьного образования.

В рамках исследования проведено тестирование уровня цифровой грамотности участников проекта, проанализированы возможности цифровой платформы университетско-школьного кластера, а также результаты субъективной оценки удовлетворенности курсом повышения квалификации как в целом, так и его составляющих.

## Результаты и обсуждение

Эффективность образовательных практик в электронной среде во многом зависит от функциональности и удобства используемых платформ (Носкова, 2016), поэтому анализ работы университетско-школьного кластера начался с рассмотрения его цифровой платформы как основного инструмента организации онлайн-мастерских, предоставляющего широкий спектр возможностей для взаимодействия участников, включая форумы, систему обмена файлами и инструменты для совместной работы над проектами.

Онлайн-мастерские, функционирующие на данной платформе, представляют собой инновационную форму повышения квалификации учителей. Работа мастерских организована с учетом подходов, выдвинутых еще в начале века Е. С. Полат (2001). Процесс обучения предполагает интерактивность на двух уровнях: во-первых, это взаимодействие

<sup>1</sup> Цифровые технологии и инструменты в деятельности современного учителя: опыт разработки и апробации цифровых образовательных продуктов в рамках реализации инновационного сетевого проекта «Университетско-школьный кластер: цифровая перезагрузка» в 2021–2023 годах: сб. уч.-мет. мат.-лов. Пермь: Пермский ф-л НИУ «Высшая школа экономики», 1923. 300 с.: <https://perm.hse.ru/mirror/pubs/share/869874803>

повышающих квалификацию учителей с тьюторами и взаимодействие учителей между собой, что способствует обмену знаниями и сотрудничеству. Во-вторых, важным аспектом является взаимодействие учителей с используемыми электронными средствами обучения, что позволяет им осваивать материал более эффективно и развивать цифровые навыки (Там же).

Для тестирования цифровой грамотности учителей были проведены входной мониторинг в начале курса и итоговый мониторинг в конце курса, которые охватывали следующие ключевые области:

- информационная грамотность;
- коммуникация и сотрудничество в цифровой среде;
- создание цифрового контента, цифровая безопасность.

Итоговый мониторинг цифровых компетенций педагогических работников, участвующих в деятельности кластера, продемонстрировал статистически значимое повышение показателей. Средний прирост компетенций составил 16 %, что свидетельствует о существенном улучшении навыков и знаний участников в области цифровых технологий.

Данный результат может рассматриваться как индикатор эффективности реализованных образовательных программ и мероприятий в рамках функционирования университетско-школьного кластера.

Во время заключительного семинара участники заполнили анонимный рефлексивный опросник, целью которого было оценить эффективность проекта по ряду ключевых показателей. Оценка проводилась по 10-балльной шкале.

Полученные средние значения для каждого из параметров свидетельствуют о высоком уровне удовлетворенности участников результатами проекта (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Оценка ключевых показателей проекта участниками  
Evaluation of key project indicators by participants

Параметр	Средний балл
Стремление повысить уровень сформированности профессиональных цифровых компетенций и навыков	9,2
Степень мотивированности и осознанной необходимости участия в проекте	8,6
Возможность использования учебно-методических материалов, размещенных на сайте кластера	8,9
Эффективность работы в проектной команде, включая взаимодействие с коллегами и обмен профессиональным опытом	8,7
Качество дистанционного взаимодействия с тьюторами онлайн-мастерских через специальный сайт кластера	9,1
Повышение уровня цифровой грамотности и уверенность в использовании цифровых технологий в педагогической деятельности	8,4
Интерес и практическая значимость программ повышения квалификации	8,9

Эти результаты показывают повышение уровня цифровых навыков у педагогов и подтверждают значимость программы для профессионального роста участников.

Далее был проведен корреляционный анализ для выявления связи между различными аспектами участия педагогов в деятельности кластера, а также их связи с повышением уровня цифровой грамотности. Были учтены следующие показатели:

- степень участия в работе проектной команды по разработке цифровой образовательной платформы (ЦОП);
- интенсивность участия в групповых практических занятиях;
- частота взаимодействия с коллегами для обмена профессиональным опытом.

Результаты показали, что прирост цифровой грамотности слушателей курса повышения квалификации коррелирует с активностью взаимодействия с коллегами и участием в работе проектной команды. Эти виды деятельности в большей степени способствуют интенсивному развитию цифровых навыков, чем участие в практических занятиях.

Наибольшие трудности в продвижении и меньшие успехи в разработке цифровых образовательных продуктов испытывали учителя, проявлявшие меньшую активность в работе проектных сетевых команд, и пропускавшие онлайн-семинары, что в результате ограничило их возможности для освоения новых технологий и методов преподавания.

В целом данные подчеркивают важность взаимодействия с коллегами и совместной работы в команде над проектом для повышения уровня цифровой грамотности (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена, выражающие степень связи аспектов деятельности учителей в кластере между собой и их связь с приростом цифровой грамотности  
Spearman's rank correlation coefficients, expressing the degree to which aspects of teacher activity in the cluster are related to each other and their relationship with the increase in digital literacy

	Прирост цифровой грамотности	Участие в проектной команде	Участие в практических занятиях	Взаимодействие с коллегами
Прирост цифровой грамотности	–	0.53	0.49	0.57
Участие в проектной команде	0.53	–	0.68	0.56
Участие в практических занятиях	0.49	0.68	–	0.50
Взаимодействие с коллегами	0.57	0.56	0.50	–

Все корреляции значимы на уровне  $p < 0.01$

Помимо основных выводов, представленных выше, можно сделать следующие:

- *проектная деятельность способствует профессиональному росту* – сильная положительная корреляция ( $r = 0.68$ ) между участием в проектной команде и участием в практических занятиях свидетельствует о том, что проектная работа тесно связана с активным вовлечением

в учебные процессы и мотивирует участников к более активному участию в обучении;

- *коллективное взаимодействие имеет интегративный эффект* – положительная корреляция между участием в проектной команде и взаимодействием с коллегами ( $r = 0.56$ ) указывает на то, что работа в команде также стимулирует профессиональное взаимодействие. Участники, активно вовлеченные в проект, чаще обмениваются опытом и знаниями с коллегами, что способствует общему профессиональному росту;

- *практическое обучение дополняет проектную деятельность* – хотя участие в практических занятиях ( $r = 0.49$ ) коррелирует с приростом цифровой грамотности на более низком уровне по сравнению с проектной работой и взаимодействием с коллегами, его роль в развитии цифровых навыков остается значимой, это подчеркивает необходимость сочетания теоретического обучения с практической деятельностью;

- *универсальность проектной работы* – поскольку участие в проектной команде коррелирует как с приростом цифровой грамотности, так и с другими видами профессиональной активности (практические занятия и взаимодействие с коллегами), можно предположить, что проектная деятельность, организованная в рамках онлайн-мастерских кластера, является универсальным инструментом для всестороннего профессионального развития.

## Заключение

Результаты исследования демонстрируют эффективность комплексного подхода к повышению цифровой грамотности с использованием онлайн-мастерских университетско-школьного кластера, включающего работу над созданием ЦОП в проектной команде, групповые практические занятия в синхронном онлайн-формате и активное профессиональное взаимодействие. Кластер создает среду для профессионального развития учителей и повышения качества образования. Обучение в данной среде позволяет интегрировать теоретические знания и практический опыт, обеспечивая непрерывный обмен идеями и наработками между участниками. Кластер представляет собой «инновационную форму профессионального развития учителей и управления качеством образования в общеобразовательных учреждениях, участвующих в нем» (Володина и др., 2014, с. 49).

Важным элементом представленной модели организации повышения квалификации является взаимодействие между представителями разных образовательных учреждений, что способствует обмену опытом между учителями и повышению квалификации и, как следствие, повышению качества обучения в целом.

Университетско-школьный кластер акцентирует внимание на индивидуализации обучения, позволяя педагогам адаптировать свои методы и подходы к потребностям конкретных учеников. Это, в свою очередь, способствует более глубокому вовлечению учащихся в образовательный процесс и повышению их мотивации.

Так как данная модель включает в себя элементы научного сопровождения, это позволяет учителям не только применять современные



педагогические технологии, но и помогает принимать участие в научных исследованиях по улучшению образовательной системы. Таким образом, университетско-школьный кластер становится важным инструментом для формирования инновационной образовательной среды, благоприятной для совершенствования преподавательской и научно-исследовательской деятельности педагогов.

Полученные результаты имеют важное практическое значение и могут быть использованы для оптимизации образовательных программ, направленных на развитие цифровых компетенций учителей школ.

### Список литературы

1. Асмолов А. Г., Семенов А. Л., Уваров А. Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. Москва: НексПринт, 2010. 95 с.
2. Володина Г. Е., Оболонская А. В., Ратт Т. А. Университетско-школьный кластер – среда развития профессиональных компетенций учителя // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 46–63. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-46-63>
3. Гизатулина О. Современные компетенции педагога в современном образовании // Наука, общество, образование в современных реалиях. 2023. № 1 (1). С. 16–26.
4. Лукьянец А. Н., Ельмендеева М. А. Педагогические технологии в эпоху цифровизации высшего образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 171–173. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0035>
5. Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Яковлева О. В. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 4. С. 456–467. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.085.020.201604.456-467>
6. Полат Е. С. Дистанционное обучение // Педагогические и информационные технологии в образовании. 2001. № 4. <https://journals.susu.ru/pit-edu/article/view/318>
7. Рахымбекова А., Тен А., Катаев Н. С. Формирование цифровой компетенции педагогов среднего образования в условиях цифровой трансформации образования // Шамовские педагогические чтения: Сб. ст. XIV Межд. науч.-практ. конф. Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2022. Т. 2. С. 555–561.
8. Роберт И. В. Направления развития информатизации отечественного образования периода цифровых информационных технологий // Электронные библиотеки. 2020. Т. 23. № 1–2. С. 145–164. <https://doi.org/10.26907/1562-5419-2020-23-1-2-145-164>
9. Халяпина Л. В., Букреева И. В., Гречкина А. А. Цифровая грамотность педагогов как ресурс совершенствования системы образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2022. № 4. С. 273–282. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.4.32>
10. Фруммин И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 159–191. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2012-2-159-191>

11. Darling-Hammond L. Teacher quality and student achievement // Education policy analysis archives. 2000. Vol. 8. No 1. P. 1–10. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
12. Joint Research Centre: Institute for Prospective Technological Studies, Punie Y, Ferrari A, Brečko B. DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe. Publications Office, 2013. <https://data.europa.eu/doi/10.2788/52966>

## References

- Asmolor, A. G., Semenov, A. L., & Uvarov, A. Ju. (2010). *Rossijskaja shkola i novye informacionnye tehnologii: vzgljad v sledujushhee desjatiletie* [The Russian school and new information technologies: a look into the next decade] NeksPrint, 23–26. (In Russ.)
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1–10. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Frumin, I. D., & Dobrjakova, M. S. (2012). What makes Russian universities change: disengagement compact. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2, 159–191. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2012-2-159-191>
- Gizatulina, O. (2023). Sovremennye kompetencii pedagoga v sovremennom obrazovanii [Modern competencies of a teacher in contemporary education]. *Science, Society, Education in Modern Realities*, 1(1), 16–26. (In Russ.)
- Haljapina, L. V., Bukreeva, I. V., & Grechkina, A. A. (2022). Teacher's digital literacy as a resource for improvement the educational system. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*, 4, 273–282. (In Russ.) <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.4.32>
- Joint Research Centre: Institute for Prospective Technological Studies, Punie, Y., Ferrari, A., & Brečko, B. (2013). *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2788/52966>
- Lukyanets, A. N., & Elmendeeva, M. A. (2020). Pedagogical technologies in the epoch of digitization higher education. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 9 (4), 171–173. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0035>
- Noskova, T. N., Pavlova, T. B., & Jakovleva, O. V. (2016). Analysis of domestic and international approaches to the advanced educational practices in the electronic network environment. *Integration of Education*, 20 (4), 456–467. (In Russ.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.085.020.201604.456-467>
- Polat, E. S. (2001). Distance Learning. *Pedagogicheskie i Informacionnye Tehnologii v Obrazovanii*, 4. (In Russ.) <https://journals.susu.ru/pit-edu/article/view/318>
- Rahymbekova, A., Ten, A., & Kataev, N. S. (2022). Formirovanie cifrovoj kompetencii pedagogov srednego obrazovanija v uslovijah cifrovoj transformacii obrazovanija. In *Shamovskie Pedagogicheskie Chtenija* (pp. 555–561). (In Russ.)
- Robert, I. V. (2020). Strategic directions of development of informatization of domestic education of digital information technologies period. *Russian Digital Libraries Journal*, 23, 1–2, 145–164. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/1562-5419-2020-23-1-2-145-164>
- Volodina, G. E., Obolonskaja, A. V., & Ratt, T. A. (2014). University-school cluster as an innovative form for teachers' professional competence devel-

opment. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 1, 46–63.  
(In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-46-63>

### Информация об авторе

**Ряпина Наталья Евгеньевна**, старший преподаватель департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Пермь), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9157-6854>, neriapina@hse.ru

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

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

### Information about the author

**Natalia E. Riapina**, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages of the National Research University Higher School of Economics (Perm), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9157-6854>, neriapina@hse.ru

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

Author has read and approved the final manuscript.



# Роль профессиональной идентичности в процессе профессионализации в условиях смены профессии (на примере профессионального обучения)

С. С. Котова ✉, Е. С. Холопова, И. И. Хасанова

Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация  
✉ 89193885388@mail.ru

## Аннотация

**Введение.** В современных условиях человек имеет возможность неоднократно менять профессиональную деятельность, формируя разнообразные карьерные траектории. Это становится возможным благодаря гибкой системе дополнительного образования и проектному формату реализации профессиональной деятельности. Переход от монопрофессионального подхода к карьере к полипрофессиональному требует переосмысления и уточнения содержания профессионализации, включая аспекты профессиональной идентичности.

**Цель** – выявить особенности профессиональной идентичности специалистов в процессе профессионализации в условиях смены профессии.

**Методы.** Используются качественный теоретический анализ, сравнение, классификация, опросный метод. В исследовании в качестве респондентов приняли участие 113 студентов, обучавшихся по образовательным программам направления 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

**Результаты.** При смене профессиональной деятельности специалисты сохраняют результат идентификации с предыдущей профессией и при выборе нового профессионального направления ориентированы по-прежнему на ценности, вид и предмет профессиональной деятельности, усвоенные на предыдущем цикле профессионального самоопределения. Имеющийся опыт профессиональной деятельности в любой смежной сфере позволяет идентификационным процессам протекать быстрее, то есть при повторном выборе профессии формирование профессиональной идентичности происходит в ускоренном темпе.

**Научная новизна.** Уточнены особенности профессиональной идентичности в процессе профессионализации в условиях смены профессии на примере профессионального обучения.

**Практическая значимость.** Результаты проведенного исследования могут быть использованы для оптимизации процесса подготовки студентов, получающих второе профессиональное образования, а также при разработке программ переподготовки.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, профессиональная реориентация, смена профессии, профессионализация, второе образование, модернизация профессионального образования

**Финансирование.** Публикация подготовлена при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 24-28-00426), <https://rscf.ru/project/24-28-00426/>, «Методологические основы социально-профессиональной реориентации субъектов деятельности в условиях модернизации профессионального образования».

© Котова С. С., Холопова Е. С., Хасанова И. И.

**Для цитирования:** Котова С. С., Холопова Е. С., Хасанова И. И. Роль профессиональной идентичности в процессе профессионализации в условиях смены профессии (на примере профессионального обучения) // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 4. С. 66–78. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.006>

Статья поступила в редакцию 15 октября 2024 г.; поступила после рецензирования 15 ноября 2024 г.; принята к публикации 18 ноября 2024 г.

Original article

## The role of professional identity in the process of a career change: The case of vocational training

Svetlana S. Kotova ✉, Ekaterina S. Kholopova, Irina I. Khasanova  
Russian State Vocational Pedagogical University,  
Yekaterinburg, Russian Federation  
✉89193885388@mail.ru

### Abstract

**Introduction.** In modern conditions, a person can change their profession multiple times, building various career paths, ensured by a flexible system of additional education and opportunities for project-based learning and its further professional implementation. The change from a mono-professional to a poly-professional approach to building a career path determines the need to revise and clarify the content of professionalisation.

**Aim:** to study the characteristics of the formation of professional identity of specialists during the change of profession.

**Methods.** The study used the following methods: qualitative theoretical analysis, comparison, classification, and survey method. The study involved 113 respondents comprised of students taking programmes of 44.03.04 Vocational training (by branches).

**Results.** When changing career paths, specialists, influenced by the result of identification with the previous profession, are still oriented towards the same values, subject, and type of professional activity learned during the previous cycle of professional self-determination. Professional experience in any related field allows for a quicker identification process, that is, when choosing a profession again, the formation of professional identity occurs at an accelerated pace.

**Scientific novelty.** The study clarified the characteristics of professional identity in the process of changing career paths.

**Practical significance.** The results of the conducted research can be used to optimise the process of training students receiving second vocational training, as well as in the development of retraining programmes.

**Keywords:** professional identity, professional reorientation, career change, professionalisation, second training, modernisation of vocational education

**Funding.** The publication was prepared with the support of a grant from the Russian Science Foundation (project No. 24-28-00426), <https://rscf.ru/project/24-28-00426/>, “Methodological foundations of social and professional reorientation of subjects of activity in the context of modernization of professional education”.

**For citation:** Kotova, S. S., Kholopova, E. S., & Khasanova, I. I. (2024). The role of professional identity in the process of a career change: The case of vocational training. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (4), 66–78. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.006>

Received October 14, 2024; revised November 15, 2024; accepted November 18, 2024.

## Введение

Современная социально-экономическая ситуация в России характеризуется масштабными трансформациями, включая переход к шестому технологическому укладу, сопровождающемуся цифровизацией различных сфер — от экономики и технологий до социальных процессов (Водопьянова и др., 2021).

Адаптируясь к ускоренному развитию в условиях нестабильности, рынок труда, как и система профессионального образования, предоставляют возможности для наращивания разнообразных профессиональных компетенций и профессиональной реализации в разных сферах и отраслях.

Доступность перехода из одной профессиональной деятельности в другую обеспечивается гибкой системой дополнительного образования и возможностями реализации профессиональной деятельности в формате проектов. Смена монопрофессионального подхода к карьере на полипрофессиональный обуславливают потребность в пересмотре и уточнении взглядов на содержание профессионализации.

Немаловажным в вопросах вхождения человека в разные профессиональные сферы становится проблема идентификационных процессов, в частности становления и развития профессиональной идентичности. В связи с этим в рамках настоящего исследования предпринята попытка конкретизировать роль профессиональной идентичности специалиста в процессе профессионализации в условиях смены профессии.

В статье предпринята попытка дать ответы на следующие исследовательские вопросы:

1. Каков отечественный и зарубежный опыт разработки проблемы профессиональной идентичности и ее роли в процессе профессионализации субъектов деятельности?

2. Каковы специфические особенности развития профессиональной идентичности специалиста в условиях смены профессии на примере профессионального обучения?

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что показатели профессиональной идентичности в ситуации смены сферы профессиональной деятельности свидетельствуют о недостаточной сформированности или кризисе профессиональной идентичности, который может выступать одной из причин смены профессиональной деятельности.

## Методы

Основные методы исследования: качественный теоретический анализ, сравнение, классификация, опросный метод.

Теоретический анализ включает в себя анализ психолого-педагогических исследований преимущественно отечественных авторов за последние 20 лет, поскольку данный временной интервал характеризуется повышенным интересом к проблемам профессионального пути, профессионализации и профессиональной идентичности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета в рамках изучения проблемы профессиональной переориентации.

В качестве психодиагностического инструментария использованы методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер (2019) и опросник «Диагностика профессиональной идентичности студентов» А. А. Озериной (2011).

Выборку исследования составили 113 студентов 3-го курса (возраст 22–25 лет), обучавшихся по образовательным программам направления 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), имеющих среднее непедагогическое профессиональное образование по программам 22.02.06 Сварочное производство (40 человек), 23.02.07 Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей (56 человек), 15.02.08 Технология машиностроения (17 человек) и опыт работы по специальности (от 1 до 3 лет).

## Результаты и обсуждения

### *Определение профессиональной идентичности*

В зарубежной науке понятия «профессиональная самооценка», «профессионализм», «профессиональная идентичность», как правило, смешиваются и используются как синонимы. В качестве отдельного концепта зачастую рассматривается «формирование профессиональной идентичности» и факторы ее формирования, такие как поведение и конкретные действия; знания и навыки; ценности, убеждения, этика; социальный, культурный, политический контекст и социализация; групповая идентичность и самоидентичность (Fitzgerald, 2020).

К. Adams (2006) определил профессиональную идентичность как отношения, ценности, знания, убеждения и навыки, разделяемые другими людьми в рамках профессиональной группы.

По мнению Н. Goltz и М. Smith (2014), профессиональная идентичность заключается в согласовании индивидом ролей, обязанностей, ценностей и этических стандартов с практикой, принятой в его конкретной профессии.

В исследовании М. Bebeau и V. Monson (2012) формирование профессиональной идентичности представляет собой непрерывный процесс, неотделимый от контекста и культурной среды, в которой развивается личность.

В работе В. Caza и S. Creary (2016) отмечается, что в современных условиях формирование профессиональной идентичности представляет собой сложный и многогранный процесс, так как профессии быстро меняются и специалисты выполняют множество трудовых ролей, помимо этого, некоторым профессионалам становится тесно в рамках конкретной профессии.

Таким образом, зарубежные исследователи делают акцент на процессуальных характеристиках профессиональной идентичности.

В отечественной науке принят отличный от зарубежного взгляд на феномены «профессионализации» и «профессиональной идентичности», предполагающий их дифференциацию.

Рассмотрение роли профессиональной идентичности в процессе профессионализации в условиях смены профессии в отечественной психологии ведется в рамках ряда методологических подходов.

*Субъектно-деятельностный подход* позволяет понимать профессионализацию как процесс формирования субъекта деятельности в условиях смены профессии (Климов, 2003), а профессиональную идентичность как постоянно развивающийся и меняющийся комплекс представлений субъекта о себе в роли профессионала и специалиста (Миляева, 2020).

*Акмеологический подход* позволяет говорить о профессионализации как о способности к самореализации личности, формированию субъектности, позволяющей человеку творчески и самостоятельно организовывать свою профессиональную деятельность, а о профессиональной идентичности как о характеристике этой способности (Сластенин, 2006).

В рамках *компетентностного подхода* профессионализацию можно рассматривать как процесс формирования и развития профессиональных компетенций, а также приобретение социального опыта, который выступает основой идентификационных процессов, результатом которых является профессиональная идентичность (Зеер, 2021).

*Полициклический подход* позволяет рассматривать профессионализацию как циклический процесс, профессиональный цикл представляется частью профессионального пути субъекта, при этом каждый цикл предполагает формирование своей профессиональной идентичности (Поваренков, 2016). В рамках этого подхода профессионализация представляется как процесс формирования личности профессионала. В качестве критериев сформированности автор выделяет профессиональную продуктивность, профессиональную зрелость и профессиональную идентичность, понимаемую в качестве эмоционального отношения к профессиональной деятельности и сфере труда. На начальных этапах профессионализации основным ее фактором выступает профессиональная социализация, тогда как на более поздних этапах – индивидуализация. То есть начальные этапы профессионализации включают узнавание норм, установок и ценностей, характерных профессии, далее сопоставление их с имеющейся у субъекта внутренней позицией, интериоризация и дальнейшая трансляция, уже как части собственной профессиональной позиции или идентичности (Поваренков, 2021).

Таким образом, одним из компонентов, или показателей, профессионализации является сформированная профессиональная идентичность. Однако подход к пониманию профессиональной идентичности в отечественной науке весьма неоднозначен, под ней понимают: продукт профессионального и личностного развития; составляющую личностной идентичности; принятие ценностей; элемент профессионального воспитания.

Согласно первому пониманию профессиональной идентичности как результата развития данный феномен рассмотрен в исследованиях Е. П. Ермолаевой (2001), Д. Н. Завалишеной (2001), Е. Л. Барышникова (2021), Л. Б. Шнейдер (2019) и представляет собой продукт долговременного профессионального и личностного развития человека во взаимосвязи с компонентами социальной жизни.

Второе понимание профессиональной идентичности как составляющей личностной идентичности представлено в исследованиях Н. Л. Ивановой и Е. В. Коневой (2013) и Н. С. Пряжникова (2024). В рамках



данного подхода профессиональная идентичность выступает критерием профессионального развития субъекта.

Профессиональная идентичность как принятие ценностей профессиональной группы обсуждается в трудах Т. С. Березиной (2008), О. Г. Ворошень (2015), О. Я. Емельяновой (2018), Ю. П. Поваренкова (2021), А. А. Яшиной (2007). При этом профессиональная идентичность рассматривается не только в плане принятия личностью ценностей, позиций и установок с позиции профессии, но и с позиции самой личности, в какой степени эти ценности согласуются с ее собственными и как они проявляются в дальнейшей профессиональной деятельности.

По мнению Ю. В. Красниковой (2015), профессиональная идентичность является основополагающим компонентом профессионального воспитания личности, реализуемого в профессиональном пространстве и сообществе.

Таким образом, в рамках разных подходов профессиональная идентичность неразрывно связана с интериоризацией профессиональных норм, установок и ценностей и выступает результатом и критерием профессионализации. В современных условиях модернизации системы образования и рынка труда актуален подход, согласно которому профессионализация – это циклический, неоднородный и гетерохронный процесс овладения необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, формирующими профессиональные компетенции через интериоризацию социально-профессиональных норм и ценностей, что способствует развитию профессионального сознания, культуры и профессиональной идентичности (Котова и др., 2024).

Следует отметить, что в контексте повторного выбора профессии проблема профессиональной идентичности приобретает также вторичный и циклический характер. Идентичность нового профессионального сообщества наслаивается на идентичность предыдущей профессиональной принадлежности, то есть каждая последующая идентичность, с одной стороны, дополняет предыдущую, с другой – может входить в конфликт с ней, поскольку ценности, нормы и требования, а также наполнение позиции профессионала, являющиеся смысловым наполнением профессиональной идентичности, в рамках разных профессий могут отличаться.

Вышеуказанный конфликт, а точнее интегративный характер идентичности, отмечен на примере профессионально-педагогического образования. Педагог профессионального обучения наделен характеристиками специалиста определенной области, зачастую практической, а также педагога, при этом практическая деятельность опосредуется педагогической, и наоборот. То есть педагогу профессионального обучения необходимо быть погруженным в свою практическую деятельность, обладать необходимыми компетенциями, включаться в профессиональное сообщество, а также быть способным этой практической деятельности обучить, не просто демонстрируя образцы действий, но и объясняя алгоритмы, используя разные педагогические методы и технологии.

В таком случае речь идет об идентичности, основанной на двух профессиональных сообществах и сферах, которые отличны друг от друга и в отношении предмета труда, и самого типа профессии, реализуемых профессиональных действий.

### *Профессиональная идентичность в условиях смены профессии*

Для эмпирического исследования специфики профессиональной идентичности в условиях смены профессии были рассмотрены стадии, уровни зрелости и сформированности профессиональной идентичности специалистов, имеющих среднее непедагогическое профессиональное образование и опыт работы по специальности, которые на момент исследования являлись студентами университета, обучающиеся по программе бакалавриата 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям),

Результаты опросника «Диагностика профессиональной идентичности студентов» А. А. Озеринной по шкале «Сформированность ПИ» демонстрируют несформированность профессиональной идентичности у большинства респондентов, не способных воспринимать себя частью профессионального сообщества и оценивать себя сквозь призму профессии. Причина в том, что на этапе профессиональной подготовки невозможна самоидентификация с новой профессией, в предыдущей же профессии профессиональная идентичность также не получила должного развития из-за отсутствия желания в ней реализовываться.

По шкале «Зрелость ПИ» результаты соответствуют показателям незрелости профессиональной идентичности, то есть большинство респондентов не обладают устойчивыми профессиональными планами и не воспринимают себя в качестве специалистов.

Методика позволила также определить статус профессиональной идентичности респондента с учетом показателей зрелости и сформированности (рис. 1).

У 34 % респондентов профессиональная идентичность характеризуется как достигнутая, то есть сформированная и зрелая, что выражается в успешном преодолении кризиса идентичности, принятии ролевых установок, ценностей и норм профессии. У 22 % респондентов выявлен мораторий или кризис идентичности, что характеризует процесс соотношения личностных ожиданий, установок и норм с требованиями профессии и профессионального сообщества. У 27 % респондентов выявлена диффузная профессиональная идентичность, характеризующаяся незавершенными процессами соотношения и принятия норм, установок, ролей и ценностей личности и профессии, незрелость и несформированность профессиональной идентичности. 17 % демонстрируют предрешенную профессиональную идентичность, которая характеризуется принятием профессии, но незавершенным кризисом.

Данные, полученные с использованием методики изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер, показывают, что респондентам свойственна такая стадия профессиональной идентичности, как мораторий, когда у большинства специалистов (47 %) обнаруживается кризис идентичности, проявляющийся в способности к анализу себя и своей деятельности сквозь призму профессии на фоне отсутствия уверенности в себе как профессионале (рис. 2).

При этом 34 % респондентов характеризуются достигнутой позитивной профессиональной идентичностью, то есть обладают профессиональными целями, ценностями и установками в профессии, позитивным

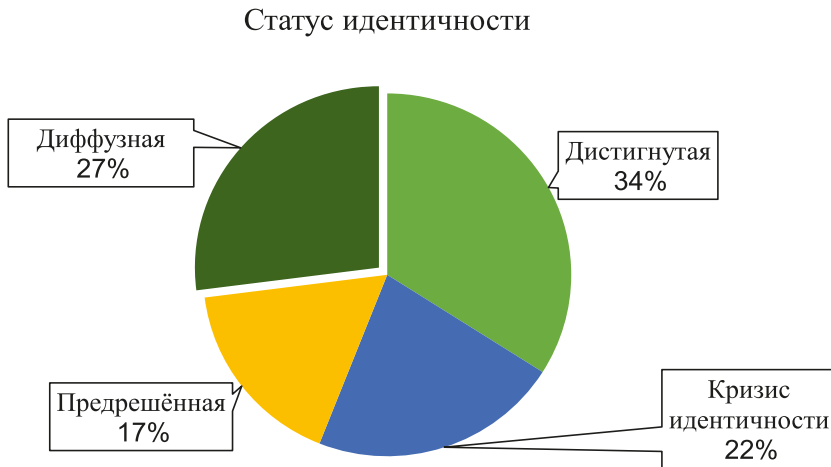


Рис. 1 Результаты опросника «Диагностика профессиональной идентичности студентов» А. А. Озериной  
Fig. 1 Results of the questionnaire “Diagnostics of students’ professional identity” by A. A. Ozerina

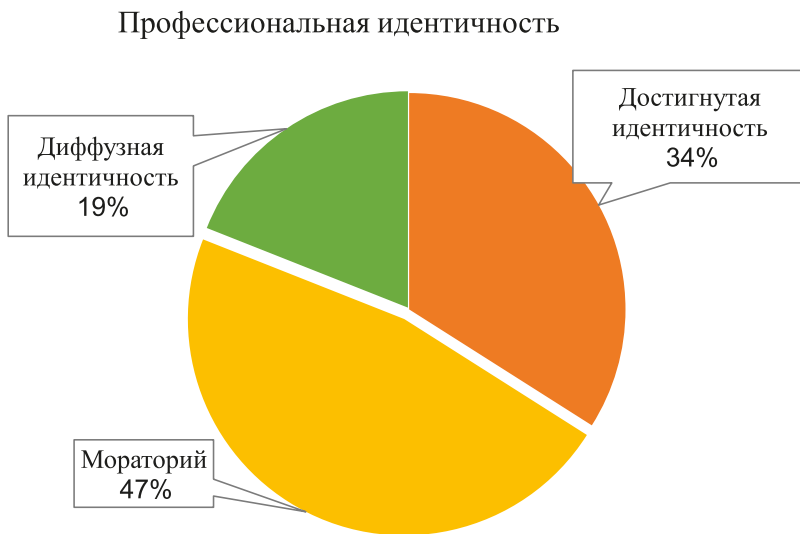


Рис. 2. Результаты методики изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер  
Fig. 2. Results of the methodology for studying professional identity (MIPI) L. B. Schneider

самоотношением, способны анализировать свою профессиональную деятельность и осознавать имеющиеся в ней трудности и риски, а также свои преимущества, имеют представления о своей профессии и своем месте в ней, идентифицируют себя с профессиональным сообществом. 19 % респондентов продемонстрировали результаты, соответствующие диффузной профессиональной идентичности, которая выражается в отсутствии стремлений к самоопределению, активному формированию собственных целей, взглядов и ценностей.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что показатели профессиональной идентичности в ситуации смены сферы профессиональной деятельности будут говорить о недостаточной сформированности профессиональной идентичности, респонденты демонстрируют незрелость и несформированность профессиональной идентичности.

Результаты свидетельствуют о выраженном кризисном уровне идентичности, то есть конфликте имеющихся ценностей, норм и установок специалиста и его представлений о профессии, при этом данные результаты могут быть обусловлены как переходным характером профессиональной подготовки по отношению к непосредственному труду, так и самой ситуацией смены профессии. Смена профессии обуславливается множеством факторов, как субъективных, так и объективных (Котова и др., 2024), в том числе возможен конфликт профессиональных ценностей, установок, норм и позиции самого субъекта, выраженный в нарушении процесса идентификации, отвержении этих ценностей, отрицательном эмоциональном отношении к профессии, профессиональному сообществу или себе как профессионалу.

### Заключение

Представленное исследование роли профессиональной идентичности в процессе профессионализации в условиях смены профессии позволяет сделать ряд выводов.

Во-первых, смена профессии в процессе профессионализации характеризуется стадией кризиса профессиональной идентичности, при которой прежние установки и ценности личностью не приняты или уже отвергнуты, а новые еще находятся на стадии принятия или в процессе соотношения с внутренней позицией.

Во-вторых, при смене профессиональной деятельности специалисты сохраняют результат идентификации с предыдущей профессией и при выборе нового направления профессионального пути ориентированы по-прежнему на ценности, вид и предмет профессиональной деятельности, усвоенные при предыдущем цикле профессионального самоопределения.

В-третьих, этап профессионального обучения накладывается на начало становления идентичности, поскольку заключается в формировании профессиональных компетенций и только косвенном вхождении в профессиональную среду, однако при повторном профессиональном выборе имеющийся опыт профессиональной деятельности в любой смежной сфере позволяет идентификационным процессам протекать быстрее, то есть при повторном выборе профессии формирование профессиональной идентичности происходит в ускоренном темпе.

## Список литературы

1. Барышникова Е. Л. Педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов колледжа // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 131–139. [https://doi.org/10.26170/2079-8717\\_2021\\_06\\_15](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_06_15)
2. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога // Педагогическое образование и наука. 2008. № 7. С. 24–27.
3. Водопьянова Н. Е., Гофман О. О., Чесноков В. Б. Развитие субъекта труда в XXI веке: тенденции и проблемы цифровизации общества (Гл. 9) // Психология труда, организации и управления в условиях цифровой трансформации общества. Под ред. А. Л. Журавлева и др. Тверь: Тверской государственный университет, 2021. С. 137–150.
4. Ворошень О. Г. Профессиональная идентичность аспирантов: эмоционально-оценочный аспект // Социологический альманах. 2015. № 6. С. 396–404.
5. Емельянова О. Я., Шершень И. В. Формирование профессиональной идентичности сотрудников системы МЧС // Инновационные доминанты социально-трудовой сферы: экономика и управление: Мат-лы ежегодн. межд. науч.-практ. конф. по проблемам социально-трудовых отношений (18 заседание), посвященной 100-летию Воронежского государственного университета, Воронеж, 24 мая 2018 года. Воронеж: Истоки, 2018. С. 92–97.
6. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51–59.
7. Завалишина, Д. Н. (2001) Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности / Под ред. А. В. Брушлинского, А. В. Карпова. Москва–Ярославль, 2001. С. 104–128.
8. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // СПЖ. 2021. № 79. С. 89–107. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6>
9. Иванова Н. Л., Конева Е. В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности. Ярославль: МАПН, 2013. 132 с.
10. Климов Е. А. Психология профессионала. Воронеж: МОДЭК, 2003. 456 с.
11. Котова С. С., Хасанова И. И., Холопова Е. С., Мехоношина Ю. А. К проблеме социально-профессиональной реориентации субъектов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2024. № 5. С. 195–208.
12. Красникова Ю. В. Структура и содержание профессиональной идентичности будущих специалистов в образовательной среде техникума // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 4 (20). С. 67–73.
13. Миляева А. К. Социально-педагогические особенности формирования профессиональной идентичности студентов-выпускников в современных условиях // Педагогическое образование и наука. 2020. № 3. С. 95–97.

14. Озерина А. А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов / Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 2. С. 15–22.
15. Поваренков Ю. П. Соотношение полицикличности и моноцикличности профессионального становления личности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 205–211.
16. Поваренков Ю. П. Психология деятельности профессионала. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 243 с.
17. Пряжников Н. С. Профориентология: учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2024. 405 с.
18. Слостенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический подход // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 4. С. 13–23.
19. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт, 2019. 328 с.
20. Яшина А. А. Категория профессиональной идентичности в социальной психологии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Психологические науки. 2007. № 2. С. 154–159.
21. Fitzgerald A. Professional identity: A concept analysis. // Nursing Forum. 2020. P. 1–26. <https://doi.org/10.1111/nuf.12450>
22. Adams K., Hean S., Sturgis P., Macleod Clark J. Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students // Learning in Health and Social Care. 2006. No. 5. P. 55–68. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x>
23. Goltz H. H., Smith M. L. Forming and developing your professional identity: Easy as PI // Health promotion practice. 2014. No. 15 (6). P. 785–789. <https://doi.org/10.1177/1524839914541279>
24. Bebeau M. J., Monson V. E. Professional identity formation and transformation across the life span // Learning trajectories, innovation and identity for professional development / Eds.: McKee A., Eraut M. // Innovation and Change In Professional Education. 2012. Vol 7. Springer.. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1724-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1724-4_7)
25. Caza B. B., Creary S. J. The construction of professional identity // Perspectives on Contemporary Professional Work: Challenges and Experiences. Cheltenham: Edward Elgar Publishing UK. 2016. P. 259–285. <https://doi.org/10.4337/9781783475582.00022>

## References

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Macleod Clark, J. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5, 55–68. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x>
- Baryshnikova, E. L. (2021). Pedagogical conditions for the formation of professional identity of college students. *Pedagogical Education in Russia*. (In Russ.) [https://doi.org/10.26170/2079-8717\\_2021\\_06\\_15](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_06_15)
- Bebeau, M. J., & Monson, V. E. (2012). Professional identity formation and transformation across the life span. In McKee, A., Eraut, M. (Eds.) *Learning trajectories, innovation and identity for professional development*. *Innovation and*

- Change in Professional Education*, 7. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1724-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1724-4_7)
- Berezina, T. S. (2008). Formation of the professional identity of a teacher. *Pedagogical Education and Science*. 2008, 7, 24–27. (In Russ.)
- Caza, B. B., & Creary, S. J. (2016). The construction of professional identity. In *Perspectives on contemporary professional work: Challenges and Experiences*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing UK, 259–285. <https://doi.org/10.4337/9781783475582.00022>
- Emelyanova, O. Ya., & Shershen, I. V. (2018). Formation of professional identity of employees of the Ministry of Emergency Situations system. Proceedings of the *Annual International Scientific and Practical Conference on Socio-Labor Relations (18th Session), Dedicated to the 100th Anniversary of Voronezh State University, Voronezh, May 24, 2018* (pp. 92–97). Istoki. (In Russ.)
- Ermolaeva, E. P. (2001). Professional marginalism: conception and reality. *Psychological Journal*, 22 (4), 51–59 (In Russ.)
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. *Nursing Forum*, 1–26. <https://doi.org/10.1111/nuf.12450>
- Goltz, H. H., & Smith, M. L. (2014). Forming and Developing your professional identity easy as PI. *Health Promotion Practice*, 15 (6), 785–789. <https://doi.org/10.1177/1524839914541279>
- Ivanova, N. L., & Koneva, E. V. (2013). *Sotsial'naya identichnost' i professional'nyy opyt lichnosti* [Social identity and professional experience of the individual]. MAPN. (In Russ.)
- Klimov, E. A. (2003). *Psikhologiya professiy* [Psychology of a professional]. (In Russ.)
- Kotova, S. S., Khasanova, I. I., Kholopova, E. S., & Mekhonoshina, J. A. (2024). On the problem of socio-professional reorientation of subjects of professional activity. *Pedagogical Education in Russia*, 5, 195–208. (In Russ.)
- Krasnikova, Yu. V. (2015). Structure and content of professional identity of future specialists in the educational environment of a technical school. *Professional Education in Russia and Abroad*, 4 (20), 67–73. (In Russ.)
- Milyaeva, A. K. (2020). Social and pedagogical features of the formation of professional identity of graduate students in modern conditions. *Pedagogical Education and Science*, 3, 95–97. (In Russ.)
- Ozerina, A. A. (2011). Development of a questionnaire for the diagnosis of professional identity of students. *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Science*, 2, 15–22. (In Russ.)
- Povarenkov, Yu. P. (2016). The relationship between polycyclicality and monocyclicality of professional development of an individual. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 5, 205–211. (In Russ.)
- Povarenkov, Yu. P. (2021). *Psikhologiya deyatelnosti professionala* [Psychology of professional activity]. (In Russ.)
- Pryazhnikov, N. S. (2024) *Proforiyentologiya* [Proforientation]. Urait. (In Russ.)
- Schneider, L. B. (2019). *Psychology of identity*. Urait. (In Russ.)
- Slastenin, V. A. (2006). Teacher professionalism: acmeological approach. *Siberian Pedagogical Journal*, 4, 13–23. (In Russ.)
- Vodopyanova, N. E., Gofman, O. O., & Chesnokov, V. B. (2021). Razvitiye subyektov truda v XXI veke: tendentsii i problemy tsifrovizatsii obshchestva. [Development of the subject of labor in the 21st century: trends and problems of digitalization of society]. In A. L. Zhuravlev et al. (Eds.), *Psychology of labor, organization, and management in the context of the digital transformation of society* (pp. 137–151). Tver State University. (In Russ.)

- Voroshen, O. G. (2015). Professional identity of graduate students: emotional and evaluative aspect. *Sociological Almanac*, 6, 396–404. (In Russ.)
- Yashina, A. A. (2007). The category of professional identity in social psychology. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series Psychological Sciences*, 2, 154–159. (In Russ.)
- Zavalishina, D. N. (2001). Ways of identifying a person with a profession. *Psychology of the Subject of Professional Activity*, 2, 104–128. (In Russ.)
- Zeer, E. F., Symanyuk, E. E., & Lebedeva, E. V. (2021) Transprofessionalism as a predictor of pre-adaptation of the subject of activity to the professional future. *Siberian Journal of Psychology*, 79, 89–107. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6>

### Сведения об авторах

**Котова Светлана Сергеевна**, канд. пед. наук, доцент, директор Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9366-1451>, 89193885388@mail.ru

**Холопова Екатерина Сергеевна**, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9857-6988>, shikitti@gmail.com

**Хасанова Ирина Ивановна**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7540-9842>, ira.k.58@bk.ru

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Svetlana S. Kotova**, Cand. Sci. (Pedagogy), Docent, Director of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9366-1451>, 89193885388@mail.ru

**Ekaterina S. Kholopova**, Junior Researcher of the Department of Educational Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9857-6988>, shikitti@gmail.com

**Irina I. Khasanova**, Cand. Sci. (Pedagogy), Docent, Associate Professor of the Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7540-9842>, ira.k.58@bk.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.2024.59.4.003>

Научная статья



## Опыт разработки проекта профессионального стандарта «Инструктор по труду»

Р. А. Долженко<sup>1</sup>, Л. Н. Духанина<sup>2</sup>, И. М. Ащеулова<sup>2</sup> ✉

<sup>1</sup>Новосибирский государственный технический университет  
Новосибирск, Российская Федерация

<sup>2</sup>Государственный университет просвещения  
Москва, Российская Федерация

✉ ashcheulova-spokobr@yandex.ru

### Аннотация

**Введение.** Система профессиональных квалификаций была создана, чтобы систематизировать и упорядочить многообразие профессий на рынке труда. Ее важную часть составляют профессиональные стандарты, в которых с помощью профессионального экспертного сообщества аккумулированы представления о наполнении тех или иных профессий, трудовых функций, действий, знаний и умений. Их разработка и утверждение – трудоемкий процесс, поэтому важным становится осмысление методических подходов к этой работе, особенно в сфере педагогики из-за ее сложности, значимости, долгосрочных эффектов для общества.

**Цель.** Цель исследования – описать и проанализировать подходы к разработке профессионального стандарта «Инструктор по труду» в рамках деятельности по развитию системы профессиональных квалификаций в сфере образования, которые могут быть использованы для разработки других профессиональных стандартов с учетом запросов актуальных стейкхолдеров, перспектив развития профессиональной деятельности, возможностей системы образования.

**Методы.** Для разработки проекта профстандарта использовался комплекс методов – анализ документов, интервью с экспертами, метод фокус-группы, позволяющий посмотреть на разрабатываемый профессиональный стандарт с позиции различных субъектов трудовых и образовательных отношений.

**Результаты.** Представлен проект профессионального стандарта «Инструктор по труду», учитывающий запросы экспертов, тренды в развитии профессиональной области, мнение научной и образовательной среды.

**Научная новизна.** Предложен алгоритм создания профессионального стандарта, позволяющий оптимизировать процедуру и сократить сроки его разработки за счет оптимизации процессов на этапе исследования вида профессиональной деятельности.

**Практическая значимость.** Результаты исследования могут быть использованы для разработки других профстандартов с учетом запросов актуальных стейкхолдеров.

**Ключевые слова:** национальная система квалификаций, профессиональные квалификации, профессиональный стандарт, профстандарт, трудовые функции, инструктор по труду, учитель трудового обучения

**Для цитирования:** Долженко Р. А., Духанина Л. Н., Ащеулова И. М. Опыт разработки проекта профессионального стандарта «Инструктор по труду» // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т 12. № 4. С. 79–96. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.003>

© Долженко Р. А., Духанина Л. Н., Ащеулова И. М.

Статья поступила в редакцию 30 октября 2024 г.; поступила после рецензирования 21 ноября 2024 г.; принята к публикации 23 ноября 2024 г.

Original article

## Experience of developing a professional standard «Labour Instructor»

Ruslan A. Dolzhenko<sup>1</sup>, Lyubov N. Dukhanina<sup>2</sup>, Irina M. Ashcheulova<sup>2</sup> ✉

<sup>1</sup> Novosibirsk State Technical University,  
Novosibirsk, Russian Federation

<sup>2</sup> Federal State University of Education,  
Moscow, Russian Federation

✉ ashcheulova-spkoobr@yandex.ru

### Abstract

**Introduction.** The system of professional qualifications was created to systematise and organise the diversity of professions in the labour market. Its important part of it is professional standards, which, with the help of the professional expert community, accumulate ideas about the content of certain professions, labour functions, actions, knowledge and skills. Their development and approval are a labour-intensive process, so it is important to understand the methodological approaches to this work, especially in the field of pedagogy due to its complexity, significance, and long-term effects on society.

**Aim.** The aim of the study is to describe and analyse the experience of developing the professional standard «Labor Instructor» as part of the activities related to the development of professional qualifications framework, which can be used to develop other standards considering the requests of current stakeholders, the prospects for the development of professional activities, and the capabilities of the education system.

**Methods.** A whole range of methods was used to develop the draft standard: document analysis, interviews with experts, and focus groups, which allowed the study to look at the standard being developed from the perspective of various subjects of labour and educational relations.

**Results.** The draft professional standard that considers the requests of experts, trends in the development of the professional field, and the opinion of the scientific and educational environment was introduced.

**Scientific novelty.** An algorithm for creating a professional standard is proposed, which allows for the optimization of the procedure and the reduction of time of its development by optimising the processes at the stage of researching the type of professional activity.

**Practical significance.** The results of the study can be used to develop other professional standards, taking into account the requests of relevant stakeholders.

**Key words:** national qualifications framework, professional standard, development of a professional standard, labour functions, labour instructor, labour training teacher

**For citation:** Dolzhenko, R. A., Dukhanina, L. N., & Ashcheulova, I. M. (2024). Experience of developing a professional standard «Labour Instructor». *Vocational Education and Labour Market*, 12 (4), 79–96. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.003>

Received 30 October, 2024; revised November 21, 2024; accepted November 23, 2024.

## Введение

Национальная система квалификаций (далее – НСК) является важной надстройкой над рынком труда и рынком образования, которая призвана обеспечить их синхронизацию, спроектирована как быстрый и эффективный механизм актуализации образовательных программ под запросы работодателей. Одним из важнейших сегментов предметной области НСК является сфера образования, так как она охватывает множество аспектов деятельности и достаточно жестко регулируется со стороны профильных министерств, а результаты имеют фундаментальное значение для экономики и общественной жизни. Именно поэтому к развитию системы профессиональных квалификаций в сфере образования нужно подходить очень взвешенно.

Важным инструментом в НСК являются профессиональные стандарты, которые выступают в качестве нормативных документов, описывающих тот или иной вид профессиональной деятельности. Опыту разработки одного из них – профессионального стандарта «Инструктор по труду» – посвящена настоящая статья.

*Цель работы* – описать и проанализировать опыт разработки профессионального стандарта «Инструктор по труду» в рамках деятельности по развитию системы профессиональных квалификаций в сфере образования, который может быть использован для разработки других профстандартов с учетом запросов актуальных стейкхолдеров, перспектив развития профессиональной деятельности, возможностей системы образования.

*Гипотеза работы* – процедура разработки профессионального стандарта может быть ускорена за счет оптимизации процедур, отказа от ряда формализованных требований, и сокращена до 3–6 месяцев (не включая последующие профессионально-общественные обсуждения, оформление и утверждение на уровне Минтруда России).

Перспектива синхронизации усилий работодателей по развитию системы профессиональных квалификаций занимала умы ученых и практиков на протяжении последних десятилетий. Основа современной национальной системы квалификаций Российской Федерации была определена Указом Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»<sup>1</sup>, хотя подготовительная работа началась много раньше, с начала 2000-х.

Активные действия начались с 2014 г. с Указа Президента Российской Федерации от 16.04.2014 № 249 «О Национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям»<sup>2</sup>. Так как это направление уже отражено в системе трудовых отношений (Трудовой кодекс РФ<sup>3</sup>), а также в системе образования (закон «Об образовании в Российской Федерации»<sup>4</sup>), уже с 2013 г. были утверждены правила

<sup>1</sup> Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. N 597 "О мероприятиях по реализации государственной социальной политики". <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35261>

<sup>2</sup> Указ Президента РФ от 16 апреля 2014 г. N 249 "О Национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям". <http://www.kremlin.ru/acts/bank/38330>

<sup>3</sup> Трудовой кодекс Российской Федерации (ред. от 08.08.2024). <https://docs.cntd.ru/document/901807664>

<sup>4</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698>

разработки и утверждения профессиональных стандартов<sup>1</sup>. После этого началась активная системная работа, связанная с созданием отраслевых советов по профессиональным квалификациям (далее – СПК), запуском системы независимой оценки квалификации, разработкой профессиональных стандартов, активизацией профессиональных сообществ и др. Эта работа была формализована Федеральным законом от 3 июля 2016 г. № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации»<sup>2</sup> и другими нормативными актами.

Ключевым формализующим документом, описывающим последующую будущую работу в области НСК до 2030 года, является Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года<sup>3</sup>.

Пик научных публикаций по теме развития НСК и профессиональных стандартов, а также их применения на рынке труда и в системе образования пришелся на 2010–2020 гг. (в период пандемии и после нее интерес к теме ослабевает). В первую очередь ученых интересовали возможности национальной системы квалификаций и ее влияние на рынок труда (Золотарев, 2015) и рынок образования (Сенашенко, Кузнецова, 2010; Лейбович, 2012; Масилова, Богдан, 2017). Много работ, особенно с 2015 года, были посвящены вопросам использования профессиональных стандартов в системе образования (Блинов и др., 2015; Ямбург, 2016; Пак и др., 2017; Серебренникова и др., 2017). Отдельно выделим работы, осмысливающие возможности разработки профстандартов именно в педагогической деятельности (Блинов, 2010; Томильцев и др., 2018).

С 2017 г. исследователи переклочились на вопросы развития системы независимой оценки квалификаций (Томильцев, Мальцев, 2018; Кичерова и др., 2021). К этому периоду большинство крупных СПК уже были сформированы, базовые профессиональные стандарты созданы, поэтому приоритеты сместились в сторону их использования.

Ближе к началу 2020-х начали появляться работы, осмысливающие промежуточные итоги развития НСК (Будзинская, 2019), дальнейшее узкое развитие отдельных профессиональных сегментов в рамках мониторингов рынка труда и образования (Долженко, 2018), роль профессиональных сообществ в развитии НСК (Долженко и др., 2021), актуализацию профессиональных стандартов в контексте последующего использования с учетом кадрового голода, например, инженеров (Будзинская и др., 2018), ИТ-специалистов (Волков и др., 2015). Отдельный сегмент публикаций связан с развитием системы профессиональных квалификаций как в системе высшего образования, так и среднего профессионального образования (Ефимова, 2016; Забродин и др. 2015).

В любом случае можно констатировать, что НСК в РФ сложилась, основной объем работы уже сделан и теперь необходимо сосредоточиться

<sup>1</sup> Постановление Правительства Российской Федерации от 10.04.2023 № 580 «О разработке и утверждении профессиональных стандартов». <http://government.ru/docs/all/147144>

<sup>2</sup> Федеральный закон "О независимой оценке квалификации". <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40978>

<sup>3</sup> Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года (одобрена Национальным советом при Президенте РФ по профессиональным квалификациям (протокол от 12 марта 2021 г. N 51). <https://docs.cntd.ru/document/1305232581>

на ее развитии и получении планируемых и необходимых для страны эффектов. Варианты и направления развития в настоящей статье рассмотрены на примере опыта разработки профессионального стандарта «Инструктор по труду».

## Методы

Для разработки проекта профессионального стандарта «Инструктор по труду» был проведен комплекс исследований и оценок для понимания содержания проектируемой профессии. Он включал в себя анализ документов (нормативных, экспертных, научных), интервью с экспертами в предметной области, а также в НСК, с представителями образовательных организаций – директорами школ, завучами, учителями трудового обучения (технологии), профессиональных сообществ (Свердловской региональной ассоциации руководителей и специалистов по управлению человеческими ресурсами, Ассоциации карьерных консультантов Урала). В интервью с учителями трудового обучения использовалась методика «STAR», активно применяемая в управлении персоналом при подборе профильных сотрудников. Протоколирование велось на диктофон с последующей транскрипцией на платформе <https://www.rev.ai>. Предварительный набор трудовых функций проекта профессионального стандарта обсуждался с экспертами в рамках фокус-группы, проведенной в конце августа 2024 г. в Уральском государственном экономическом университете.

## Результаты и обсуждение

Еще на стадии планирования работ по проектированию нового профессионального стандарта мы столкнулись с тем, что изменения, которые в большом количестве происходят в профессиональной деятельности с учетом современных требований, не находят оперативного отражения в нормативной документации. Профессия «Инструктор по труду», несмотря на ее актуальность и значимость, нормативно описана очень поверхностно почти 15 лет назад всего в двух ведомственных документах: приказе Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010<sup>1</sup> и приказе Минсоцтруда от 24 ноября 2014 г.<sup>2</sup>, который фактически, переутверждал уже используемые формулировки.

В разрабатываемом профессиональном стандарте необходимо было описать отдельный вид профессиональной деятельности – «Инструкторская деятельность в области труда». Ее основная цель – «Организация и реализация инструкторской деятельности в области труда по отношению к обучающимся и воспитанникам для их трудового воспитания, профессиональной ориентации и содействия в трудоустройстве». Существует несколько классификаторов профессий, в которых представлена данная профессия в различных категориях. Например,

<sup>1</sup> Приказ от 26 августа 2010 года N 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». <https://docs.cntd.ru/document/90223423>

<sup>2</sup> Приказ Минтруда России № 940н от 24 ноября 2014 г. «Об утверждении правил организации деятельности организаций социального обслуживания, их структурных подразделений». <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/48>

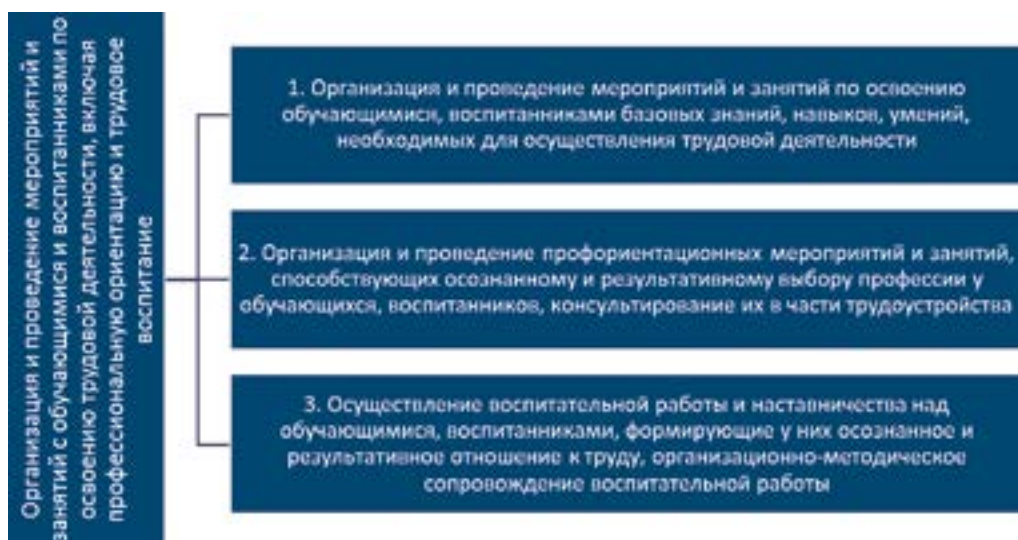


Рис. 1. Структура обобщенной трудовой функции инструктора по труду в рамках предлагаемого проекта профессионального стандарта

Fig. 1. Structure of the generalised labour function of a labour instructor under the proposed draft professional standard

по классификатору занятий, она относится к группе 2359 «Специалисты в области образования, не входящие в другие группы», по видам экономической деятельности может быть отнесена к группам 85.30 Обучение профессиональное и 85.41 Образование дополнительное детей и взрослых. По классификатору профессий (ОКПДТР<sup>1</sup>) «Инструктор по труду» относится к 23174 группе.

Профессиональный стандарт включает одну обобщенную трудовую функцию (далее – ОТФ) – «Организация и проведение мероприятий и занятий с обучающимися и воспитанниками по освоению трудовой деятельности, включая профессиональную ориентацию и трудовое воспитание». Три трудовые функции, входящие в обозначенную ОТФ, представлены на рис. 1.

Прослеживается взаимосвязь профессии «инструктор по труду» с другими смежными профессиями, в первую очередь со «специалистом по карьерному консультированию» и «специалистом по профориентации / профориентологом». Ключевое различие между ними заключается в том, что инструктор по труду является педагогической профессией со всеми вытекающими ограничениями и ответственностью, накладываемой работой с детьми.

Отметим, что в НСК уже утверждены несколько профессиональных стандартов, регламентирующих подобную деятельность,

<sup>1</sup> Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. <https://docs.cntd.ru/document/9029638>

но исключительно в коммерческой сфере, среди них «Профконсультант»<sup>1</sup> и «Консультант в области управления персоналом»<sup>2</sup>. Эти стандарты не регламентируют профильную профессиональную деятельность в педагогике.

Кроме того, помимо инструктора по труду есть еще такие должности, как «инструктор по гигиеническому воспитанию» и «инструктор по трудовой терапии», которые тоже пересекаются в отдельных аспектах, но связь эта ничтожна и затрагивает вопросы эргономики, воспитания, реабилитации и относятся к сфере здравоохранения.

Требования к инструктору по труду как работнику-педагогу – типовые, с учетом установленных ограничений в системе образования. Единственное отличие: ключевым в деятельности инструктора по труду является не профессиональный (педагогический) опыт, а навыки взаимодействия с молодежью, наставничества, открытой и позитивной коммуникации.

Требования к образованию и обучению по основной профессии также типовые: не менее трех лет обучения по образовательной программе высшего образования в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки» (после 3-го курса студенты могут работать и получать необходимый опыт параллельно с обучением).

В ходе исследования были выделены *три базовые функции*, входящие в ОТФ, которые были включены в проект профессионального стандарта «Инструктор по труду». Наполнения действий, знаний и умений осуществлялось с учетом мнений различных экспертов: директоров и завучей школ, учителей по труду, специалистов по профконсультированию и профориентации, представителей научного сообщества (в частности кафедры экономики труда и управления персоналом УрГЭУ).

*Первая функция* – «Организация и проведение мероприятий и занятий по освоению обучающимися базовых знаний, навыков, умений, необходимых для осуществления трудовой деятельности». В рамках фокус-группы с экспертами был сформирован лонг-лист трудовых действий в контексте этой функции, после экспертного обсуждения перечень был ограничен до 5 базовых действий (табл. 1).

Для реализации приведенных в таблице пяти базовых трудовых действий работник должен обладать рядом умений и знаний, которые представлены в табл. 2 и 3.

В этом функционале в первую очередь реализуется педагогическая деятельность инструктора, а также сопутствующая ей работа. Можно было бы ограничиться только этой функцией, но анализ практики, обсуждение проблематики с экспертами показали, что в условиях кадрового голода и низкой эффективности инструментов выбора профессии у педагога, тем более связанного с обучением базовым аспектам трудовой деятельности, в функционале должна быть представлена профориентационная работа. Поэтому в проект профессионального стандарта была

<sup>1</sup> Профессиональный стандарт «Профконсультант», утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21.06.2023 г. № 537н. <https://mintrud.gov.ru/docs/2522>

<sup>2</sup> Профессиональный стандарт «Консультант в области управления персоналом», утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 04.04.2022 г. № 197н. <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2331>

Таблица 1 / Table 1

Трудовые действия в рамках функции, связанной с организацией и проведением мероприятий и занятий  
Labour actions within the function related to the organisation and conduct of events and classes

Трудовые действия	Проведение мероприятий и занятий с обучающимися, воспитанниками для развития у них базовых знаний, навыков, умений, необходимых для осуществления трудовой деятельности, в том числе с использованием дистанционных технологий, электронного и смешанного обучения
	Организация самостоятельной работы обучающихся, воспитанников по освоению базовых знаний, навыков, умений, необходимых для осуществления трудовой деятельности, в том числе с использованием дистанционных технологий, электронного и смешанного обучения
	Проведение мероприятий по профилактике деструктивного поведения обучающихся, воспитанников, формированию психологической, антитеррористической и информационной безопасности образовательной среды
	Текущий контроль, оценка динамики подготовленности и уровня освоения обучающимися, воспитанниками базовых знаний, навыков, умений, необходимых для осуществления трудовой деятельности
	Разработка мероприятий по модернизации оснащения учебного помещения, совершенствованию его материально-технической базы и формированию предметно-пространственной среды, способствующей формированию навыков в области трудовой деятельности

Источник: составлено авторами

Таблица 2 / Table 2

Необходимые умения в рамках функции, связанной с организацией и проведением мероприятий и занятий  
Required skills within the function of organising and conducting events and classes

Необходимые умения	Осуществлять деятельность и (или) демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися, воспитанниками по развитию у них базовых знаний, навыков, умений, необходимых для осуществления трудовой деятельности
	Создавать условия для развития обучающихся, воспитанников, в том числе в части их мотивации к освоению знаний, навыков, умений, необходимых для осуществления трудовой деятельности
	Привлекать обучаемых и воспитанников к целеполаганию, активной пробе своих сил в различных сферах трудовой деятельности
	Развивать у обучаемых и воспитанников базовые навыки самоорганизации и самоконтроля, необходимые для осуществления трудовой деятельности
	Использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, воспитанников
	Применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение
	Использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы
	Создавать условия для ознакомления обучающихся, воспитанников с опытом успешных профессионалов, работающих в различных сферах трудовой деятельности, и (или) организаций-партнеров, использовать примеры и наработки социальных партнеров на мероприятиях и занятиях
	Контролировать санитарно-бытовые условия и условия внутренней среды учебного помещения (кабинета, мастерской), выполнение требований охраны труда; анализировать и устранять возможные риски жизни и здоровью обучающихся, воспитанников в учебном помещении
	Вести учебную документацию, документацию планирования, документацию по эксплуатации учебного помещения (при наличии) на бумажных и электронных носителях

Источник: составлено авторами



Таблица 3 / Table 3

Необходимые знания в рамках функции, связанной с организацией и проведением мероприятий и занятий  
Required knowledge within the function of organising and conducting events and classes

Необходимые знания	Требования охраны труда при проведении мероприятий и занятий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, и вне организации
	Возможности использования информационно-коммуникационных технологий для проведения мероприятий и занятий
	Порядок ведения и совместного использования электронных баз данных, содержащих информацию об обучающихся, воспитанниках и результатах их деятельности
	Педагогические, санитарно-гигиенические, эргономические, эстетические, психологические и специальные требования к обеспечению и оформлению мастерских и аудиторий в соответствии с их предназначением характером проводимых мероприятий и занятий
	Возрастные особенности обучающихся, воспитанников
	Особенности обучения одаренных обучающихся, воспитанников и обучающихся, воспитанников с проблемами в развитии и трудностями в обучении
	Методы индивидуализации обучения (для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья - особенности их психофизического развития, индивидуальные возможности)

Источник: составлено авторами

включена вторая трудовая функция – «Организация и проведение профориентационных мероприятий и занятий, способствующих осознанному и результативному выбору профессии у обучающихся, воспитанников, консультирование их в части трудоустройства». Проект наполнения этой трудовой функции трудовыми действиями представлен в табл. 4.

Наполнение функции было сформировано с учетом накопленного опыта в области профориентации и карьерного консультирования (примечательно, что по данным HeadHunter ((hh.ru) отмечается рост запросов на специалистов по развитию карьеры). Для выполнения отмеченных трудовых действий инструктор должен обладать необходимыми умениями и знаниями, представленными в табл. 5 и 6.

Отметим, что, по мнению экспертов, объектом воздействия при реализации этой трудовой функции должны выступать не только обучающиеся, но и их родители, так как именно от них зависит возможность осознанного и самостоятельного выбора профессии.

Наконец, в ходе дебатов эксперты пришли к выводу, что воспитательная функция вместе с функцией наставничества должна быть включена в проект профессионального стандарта, так как именно с ее помощью реализуется воздействие на ценности молодых людей, в том числе одну из ключевых, изложенных в Указе Президента РФ<sup>1</sup>, – ценность «созидательного труда». Также в воспитательной деятельности педагогов особое внимание уделяется содействию в проведении мероприятий по профилактике деструктивного поведения обучающихся, в том числе путем привития им российских традиционных духовно-нравственных ценностей, а также формированию психологической, антитеррористической,

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>

Таблица 4 / Table 4  
Трудовые действия в рамках функции, связанной с профориентацией  
Labour actions within the function related to career guidance

Трудовые действия	Анализ методик организации профориентационной деятельности
	Взаимодействие с потенциальными работодателями по определению их запросов к качественным и количественным характеристикам кандидатов на трудоустройство
	Сбор и обработка информации о возможностях профессиональной ориентации на основании соответствия содержанию профессий (специальностей) и индивидуальных особенностей обучающихся, воспитанников
	Консультирование обучающихся, воспитанников и их родителей (законных представителей) по вопросам профессионального самоопределения, профессионального развития, профессиональной адаптации на основе наблюдения за ними в ходе мероприятий и занятий по освоению базовых знаний, навыков, умений, необходимых для осуществления трудовой деятельности
	Подготовка информационно-разъяснительных материалов о профессиональном и карьерном развитии обучающихся, воспитанников
	Информирование обучающихся, воспитанников о современных профессиях (специальностях), состоянии рынка труда, потребностях организаций региона / территории в квалифицированных кадрах, перспективах развития рынка профессий, формах и условиях их освоения, возможностях профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности
Ознакомление обучающихся, воспитанников с профессиями, специальностями, ключевыми работодателями региона / территории, конкретными рабочими местами, требованиями к конкретным рабочим местам	

Источник: составлено авторами

Таблица 5 / Table 5  
Необходимые умения в рамках функции, связанной с профориентацией  
Skills required within the career guidance function

Необходимые умения	Систематизировать информацию о содержании профессий и должностей, требований, предъявляемых к личностным особенностям потенциального работника
	Разрабатывать тематику и сценарии мероприятий и занятий с обучающимися, воспитанниками в рамках трудовой и профориентационной деятельности: мастер-классов, экскурсий, профессиональных проб и консультаций
	Разрабатывать тексты бесед и публичных выступлений профориентационного содержания, об изменениях на рынке труда, о возможностях и ограничениях карьерного развития
	Устанавливать контакт с обучающимися, воспитанниками и их родителями (законными представителями), стимулировать интерес и познавательную активность участников профориентационных мероприятий, оказывать им эмоциональную поддержку
	Определять необходимые ресурсы (место, оборудование, инструменты, материалы) для проведения демонстрации образцов трудовой деятельности на мероприятиях и занятиях
	Осуществлять поиск информации профориентационного характера в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», использовать современные технологии работы с информацией, базы данных, текстовые, табличные редакторы и иные информационные и информационно-поисковые системы

Источник: составлено авторами

Таблица 6 / Table 6

Необходимые знания в рамках функции, связанной с профориентацией  
Required knowledge within the career guidance function

Необходимые знания	Современные практики, содержание, формы и методы профориентации и консультирования по вопросам профессионального самоопределения, профессиональной адаптации и профессионального развития, эффективные приемы общения и организации деятельности, ориентированные на поддержку профессионального самоопределения, профессиональной адаптации и профессионального развития обучающихся
	Нормативные правовые акты в объеме, необходимом для профессиональной деятельности
	Перечень базовых общероссийских классификаторов, квалификационных справочников
	Общие представления о системе профессиональных квалификаций, в том числе о профессиональных стандартах, справочных материалах о профессиях и их разрядах, о должностях разного уровня управления и подчинения, об уровнях профессионального образования (в объеме, необходимом для выполнения должностных обязанностей)
	Основы социальной психологии, педагогики и инклюзивной педагогики
	Структуры и принципы разработки сценария мероприятия и занятия с обучающимися, воспитанниками, проведения мастер-классов, экскурсий, профессиональных проб, консультаций
	Системы поиска документально-публицистических, художественных литературных и кинопроизведений, продукции блогосферы в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»
	Приемы составления поисковых запросов о примерах успешных горизонтальных и вертикальных карьер
	Основы консультационной работы с родителями (законными представителями) обучающихся, воспитанников по развитию у них осознанного и результативного отношения к трудовой деятельности
	Педагогические, психологические и методические основы развития мотивации, организации и контроля учебной деятельности на профориентационных мероприятиях и занятиях
	Основы эффективного педагогического общения, предотвращения и разрешения конфликтов, законы риторики и требования к публичному выступлению
Цели и задачи деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся, воспитанников	

Источник: составлено авторами

антикоррупционной и информационной безопасности образовательной среды.

Исходя из этого, в проект документа была добавлена *третья трудовая функция* – «Осуществление воспитательной работы и наставничества над обучающимися, воспитанниками, формирующие у них осознанное и результативное отношение к труду, организационно-методическое сопровождение воспитательной работы».

Наполнение данной трудовой функции трудовыми действиями представлено в табл. 7. Необходимые умения и знания для реализации данной функции приведены в табл. 8 и 9.

Представленный базовый набор трудовых функций был включен в проект профессионального стандарта «Инструктор по труду», разработанного ВНИИ труда Минтруда России при поддержке экспертов СПК в сфере образования, содействии экспертов «Социоцентра», а также кафедры экономики труда и управления персоналом Уральского

Таблица 7 / Table 7

Трудовые действия в рамках функции, связанной с воспитанием  
Labour actions within the function related to education

Трудовые действия	Анализ образовательных и социально-психологических характеристик, уровня подготовки и мотивации обучающихся, воспитанников
	Разработка планов развития обучающихся, воспитанников, включая систему оценки результатов их подготовки к трудовой деятельности
	Демонстрация образцов трудовой деятельности, продуктивных приемов и методов решения задач, проведение мастер-классов
	Консультационная поддержка обучающихся, воспитанников в установлении социальных связей в процессе освоения трудовой деятельности, профессионального самоопределения, при возникновении трудностей, коммуникативных и организационных проблем
	Содействие в проведении мероприятий по профилактике деструктивного поведения обучающихся, в том числе путем привития им российских традиционных духовно-нравственных ценностей
	Формирование психологической, антитеррористической, антикоррупционной и информационной безопасности образовательной среды
	Текущий контроль и оценивание трудовой деятельности обучающихся, воспитанников на мероприятиях и занятиях, динамики их социального и личностного развития
	Проведение консультационной работы с родителями (законными представителями) обучающихся, воспитанников по формированию у них осознанного и результативного отношения к трудовой деятельности

Источник: составлено авторами

Таблица 8 / Table 8

Необходимые умения в рамках функции, связанной с воспитанием  
Skills required within the fostering function

Необходимые умения	Определять уровень подготовки и мотивации обучающихся, воспитанников, их образовательные и профессиональные достижения и дефициты, социально-психологические особенности
	Формулировать воспитательные цели (требования к умениям, знаниям, компетенциям) в трудовой деятельности в соответствии с уровнем подготовки, мотивации, индивидуальных особенностей обучающихся, воспитанников
	Создавать условия для воспитания и развития обучающихся на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства
	Проводить систематические обсуждения с обучающимися, воспитанниками вопросов их социального, трудового и профессионального развития, личностного совершенствования
	Определять этапы и критерии достижения воспитательных целей у обучающихся, воспитанников в ходе трудовой деятельности
	Определять содержание работы, которую должны выполнять обучающиеся, воспитанники для достижения воспитательных целей, их последовательность, объем, условия выполнения, требования к качеству
	Устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучающимися, воспитанниками; создавать условия для их воспитания и развития в сфере трудовой деятельности, привлекать к целеполаганию, обучать самоорганизации и самоконтролю
	Обеспечивать порядок и сознательную дисциплину у обучающихся, воспитанников на мероприятиях и занятиях
	Выбирать в рамках мероприятий и занятий с обучающимися, воспитанниками содержание, формы, методы, приемы воспитания, направленные на формирование их личностных характеристик

Источник: составлено авторами

Таблица 9 / Table 9

Необходимые знания в рамках функции, связанной с воспитанием  
Required knowledge within the fostering function

<b>Необходимые знания</b>	Конституция Российской Федерации, федеральное и региональное законодательство в сфере образования и труда; локальные акты образовательной организации в части организации образовательного процесса и работы учебного кабинета (лаборатории, иного учебного помещения)
	Базовые традиционные духовно-нравственные ценности, правила и нормы поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, принятые в Российской Федерации
	Принципы формирования психологической, антитеррористической, антикоррупционной и информационной безопасности образовательной среды
	Требования к планированию воспитательной и наставнической деятельности в образовательной организации
	Основы целеполагания с учетом особенностей трудовой и профориентационной деятельности, а также возрастных и индивидуальных характеристик обучающихся, воспитанников
	Критерии оценивания процесса и результата трудовой и профориентационной деятельности
	Способы организации обратной связи с обучающимися, воспитанниками
	Стили и инструменты эффективного общения с обучающимися, воспитанниками
	Основные мотивы деятельности обучающихся, воспитанников в соответствии с возрастными особенностями
	Правила, методы и приемы работы с мотивацией обучающихся, воспитанников
Электронные образовательные и информационные ресурсы, необходимые для организации мероприятий и занятий по воспитанию обучающихся, воспитанников	

Источник: составлено авторами

государственного экономического университета, Уральского государственного педагогического университета, Ассоциации руководителей и специалистов по управлению человеческими ресурсами и Уральской ассоциацией карьерных консультантов. Проект документа был разработан за три месяца, что является, на наш взгляд, оптимальным сроком для интенсивной разработки с учетом мнения различных стейкхолдеров и применения разнообразных механизмов и инструментов. Формализация и оптимизация этого процесса позволит признать срок в 3–6 месяцев в качестве нормативного для разработки сложного стандарта, этот же срок указывали в качестве нормативного ряд экспертов. Тем самым выдвинутая на начальном этапе исследовательская гипотеза подтверждается.

Косвенным, но не менее важным, результатом работы над проектом профстандарта явилась возможность выделить ряд проблемных моментов, которые следует учесть и по возможности минимизировать при разработке и актуализации других профессиональных стандартов.

Во-первых, существующая нормативная база по описанию профессиональной деятельности включает ограниченное описание профессий и требует обновлений. Методические наработки и обзор лучшей практики доступен ограниченному кругу лиц, вовлеченному в процесс разработки профессиональных стандартов и разработки оценочных средств. «Свежей крови» в этой сфере немного, молодые представители профессиональных сообществ (до 30 лет) не знакомы с системой профессиональных квалификаций.

Во-вторых, отсутствуют механизмы синхронизации смежных и связанных сфер профессиональной деятельности. В том или ином виде деятельность, схожая по функциональному наполнению, уже описана в ряде профессиональных стандартов.

В-третьих, профессиональное сообщество только начинает понимать полезность и применимость системы профессиональных квалификаций в педагогической сфере. Необходима популяризации системы квалификаций, особенно в сфере образования.

В-четвертых, рассмотренный вид профессиональной деятельности, не будучи массовым, является востребованным и пересекается с другими смежными профессиональными областями. В этой связи к экспертизе проекта профессионального стандарта следует привлекать экспертов из смежных областей.

Наконец, в-пятых, актуальной остается деятельность по синхронизации усилий представителей рынка труда и рынка образования.

Среди ключевых ориентиров и рекомендаций при разработке профессионального стандарта были выделены: обязательный учет мнения различных стейкхолдеров, ускорение процесса разработки, согласования и утверждения, а также актуализации профстандарта под новые запросы рынка труда.

Для минимизации проблем с учетом текущих ориентиров необходимо активно продвигать системы профессиональных квалификаций среди молодых профессионалов (до 30 лет), сделать методические материалы доступными для профессиональных сообществ, не ограничивать методическую работу отдельными отраслевыми СПК и профильными структурами.

Для ускорения процедур разработки и утверждения профессиональных стандартов использовать наработки научной организации труда (бережливых технологий); ввести научно обоснованные нормативы как с точки зрения трудозатрат, так и привлекаемых субъектов.

Непосредственно при разработке проектов профстандартов с привлечением экспертов необходимо использовать ряд фасилитационных инструментов, методов фокус-групп, интервью (в том числе с использованием STAR-модели), опросов, наблюдений.

Это далеко не полный перечень рекомендаций и пожеланий, которые нужно было сформировать как методический инструментарий для разработчиков с момента запуска системы НСК. Процесс развития любого вида деятельности является непрерывным, поэтому рекомендации также должны постоянно актуализироваться.

## Заключение

В работе представлены ключевые аспекты проекта профессионального стандарта «Инструктор по труду», который был разработан летом 2024 года и осенью того же года прошел профессионально-общественное обсуждение с привлечением экспертного, научного и педагогического сообщества.

Проделанная работа позволила выявить ряд проблемных моментов, а также сформулировать рекомендации по их минимизации. Анализ

показал, что основное внимание разработчиков подобных документов должно быть сфокусировано на учете мнения большого числа стейкхолдеров, на текущем состоянии профессиональной деятельности с учетом прогнозируемой потребности на перспективу 3–5 лет, а также скорости разработки. В противном случае разработка профессиональных стандартов станет вещью в себе (разработка ради разработки) и теряет смысл на стадии завершения из-за снижения актуальности результатов, так как проектируемая деятельность уже могла измениться.

В итоге следует подчеркнуть, что профессиональные стандарты являются инструментами для эффективного использования кадровых ресурсов страны. Созданные центры независимой оценки квалификаций являются логичным действием в рамках формирования общей системы квалификаций. Мировой опыт показывает и решения, принимаемые на федеральном уровне, это подтверждают, что для подготовки кадров, соответствующих ожиданиям работодателя, необходимо тесное взаимодействие бизнеса, образовательного сообщества и государства.

### Список литературы

1. Блинов В. И. Как разработать профессиональный стандарт педагогической деятельности // Образование и наука. 2010. № 7. С. 3–18.
2. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Профессиональные стандарты: от разработки к применению // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 5–14.
3. Будзинская О. В. Семь лет спустя (концептуальные предложения по поводу формирующейся системы квалификаций) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 84–93. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-84-93>
4. Будзинская О. В., Шейнбаум В. С. Институциональное обеспечение непрерывного инженерного образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. №10. С. 30–46. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-30-46>
5. Волков А. И., Рейнгольд Л. А., Рейнгольд Е. А. Профессиональные стандарты в области ИТ как фактор технологического и социального развития // Прикладная информатика. 2015. Т. 10. № 2. С. 37–48.
6. Долженко Р. А. Анализ рынка труда в сегменте «управление персоналом» // ЭКО. 2018. № 8. С. 161–179. <https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2018-8-161-179>
7. Долженко С. Б., Долженко Р. А., Харченко В. С., Назаров А. В. Деятельность профессиональных экспертных сообществ: особенности мотивации участников и оценка их вовлеченности // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 5. С. 345–273. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1834>
8. Ефимова С. А. Академические и профессиональные квалификации выпускников системы среднего профессионального образования // Образование и наука. 2016. № 5. С. 68–82. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-5-68-82>
9. Забродин Ю. М., Сергоманов П. А., Гаязова Л. А., Леонова О. И. Построение системы дифференциации уровней квалификации

Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 65–76. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200506>

10. Золотарев В. Б. Требование работодателей – основной ориентир для формирования профессионально компетентного специалиста // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 3. С. 90–98.

11. Кичерова М. Н., Семенов М. Ю., Зюбан Е. В. Практики оценки квалификаций: новые возможности и ограничения // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 7. С. 71–98. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-71-98>

12. Лейбович А. Н. Методология и политика разработки и применения национальной системы квалификаций // Образование и наука. 2012. № 4. С. 16–24.

13. Масилова М. Г., Богдан Н. Н. Внедрение профессиональных стандартов в управление персоналом вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 5. С. 113–119. <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.05.067>

14. Пак Ю. Н., Шильникова И. О., Пак Д. Ю. Профессиональные стандарты – основа проектирования образовательных программ нового поколения // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 2. С. 101–106.

15. Сенашенко В. С., Кузнецова В. А. Система образования и профессиональные стандарты // Университетское управление: практика и анализ. 2010. № 6. С. 33–37.

16. Серебренникова М. С., Фатеева Н. Б., Петрякова С. В. Актуальность и механизм внедрения профессиональных стандартов // Аграрный вестник Урала. 2017. № 1. С. 95–98.

17. Томильцев А. В., Мальцев А. В. Проблемы оценки профессиональной подготовки: методологические подходы // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 4. С. 9–33. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-4-9-33>

18. Ямбург Е. Ш. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 2. С. 35–43. <https://doi.org/10.17759/pse.2016210205>

## References

- Blinov, V. I. (2010). Development of professional standards of pedagogical activities. *The Education and Science Journal*, 7 (75), 3–18. (In Russ.)
- Blinov, V. I., Batrova, O. F., Yesenina, E. Yu., & Faktorovich, A. A. (2015). Professional standards: from development to implementation. *Higher Education in Russia*, 4, 5–14. (In Russ.)
- Budzinskaya, O. V., & Sheinbaum, V. S. (2018). Institutional support of continuing engineering education. *Higher Education in Russia*, 27 (10), 30–46. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-30-46>
- Budzinskaya, O. V., & Sheinbaum, V. S. (2019). 7 Years later: Some thoughts on the developing of qualification framework. *Higher Education in Russia*, 28 (5), 84–93. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-84-93>
- Dolzhenko, R. A. (2018). Analysis of the labor market in the “personnel management” segment. *ECO*, 8 (530), 161–179. (In Russ.) <https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2018-8-161-179>
- Dolzhenko, S. B., Dolzhenko, R. A., Kharchenko, V. S., & Nazarov, A. V. (2021). Ac-



- tivities of Professional expert communities: features of participants' motivation and assessment of their engagement. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 5, 345–273. (In Russ.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1834>
- Efimova, S. A. (2016). Academic and vocational qualifications for secondary vocational education graduates. *The Education and Science Journal*, 5, 68–82. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-5-68-82>
- Kicherova, M. N., Semenov, M. Yu., & Zyuban, E. V. (2021). Qualification assessment practices: new possibilities and constraints. *The Education and Science Journal*, 23 (7), 71–98. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-71-98>
- Leibovich, A. N. (2012). Methodology and policy of designing and implementing the national qualification. *The Education and Science Journal*, 4, 16–24. (In Russ.)
- Masilova, M. G., & Bogdan, N. N. (2017). The introduction of professional standards in personnel management of the university. *University Management: Practice and Analysis*, 21 (5), 113–119. (In Russ.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.05.067>
- Pak, Yu. N., Shilnikova, I. O., & Pak, D. Yu. (2014) Professional standards as the basis for designing new generation educational program. *University Management: Practice and Analysis*, 2, 101–106. (In Russ.)
- Senashenko, V. S., & Kuznetsova, V. A. (2010). System of education and professional standards. *University Management: Practice and Analysis*, 6, 33–37. (In Russ.)
- Serebrennikova, M. S., Fateeva, N. B., & Petryakova, S. V. (2017). Relevance and mechanism of introduction of professional standards. *Agrarian Bulletin of the Urals*, 1, 19–22. (In Russ.)
- Tomiltsev, A. V., & Maltsev, A. V. (2018). The problems of professional training assessment: methodological approaches. *The Education and Science Journal*, 20 (4), 9–33. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-4-9-33>
- Volkov, A. I., Reingold, L. A., & Reingold, E. A. (2015). Professional standards in the field of IT as a factor in technological and social development, *Applied Informatics*, 10 (2), 37–48. (In Russ.)
- Yamburg, E. Sh. (2016). Implementing professional standard for teachers: The need for the next step. *Psychological Science and Education*, 21 (2), 35–43. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2016210205>
- Zabrodin, Y. M., Sergomanov, P. A., Gayazova, L. A., & Leonova, O. I. (2015). Development of the differentiation system of skill levels in teaching professional standards. *Psychological Science and Education*, 20 (5), 65–76. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2015200506>
- Zolotarev, V. B. (2015). Requirements of the employers as the basic guidelines for the formation of the professionally competent specialist. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 3, 90–98. (In Russ.)

### Сведения об авторах

**Долженко Руслан Алексеевич**, докт. экон. наук, профессор кафедры менеджмента Новосибирского государственного технического университета, старший научный сотрудник Центра развития профессиональных квалификаций Всероссийского научно-исследовательского института труда Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3524-3005>, snurk17@gmail.com

**Духанина Любовь Николаевна**, докт. пед. наук, председатель Совета по профессиональным квалификациям в сфере образования, начальник Управления квалификаций и компетенций Государственного университета просвещения, ректор Сетевого университета «Знание», заведующая кафедрой педагогики и методики естественнонаучного образования Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>, [znanie-university@yandex.ru](mailto:znanie-university@yandex.ru)

**Ащеулова Ирина Михайловна**, начальник отдела организационно-методического обеспечения Управления квалификаций и компетенций Государственного университета просвещения, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9031-6310>, [ashcheulova-spkoobr@yandex.ru](mailto:ashcheulova-spkoobr@yandex.ru)

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

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Ruslan A. Dolzhenko**, Dr. Sci. (Economics), Professor of the Department of Management, Novosibirsk State Technical University, Senior Researcher at the Center for the Development of Professional Qualifications of the All-Russian Research Institute of Labor of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3524-3005>, [snurk17@gmail.com](mailto:snurk17@gmail.com)

**Lyubov N. Dukhanina**, Dr. Sci. (Pedagogy), Head of the Council for Professional Qualifications of the Education, Head of the Department of Qualifications and Competencies of the Federal State University of Education, Rector of the Network University “Knowledge”, Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Natural Science Education of the National Research Nuclear University “MEPhI”, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>, [znanie-university@yandex.ru](mailto:znanie-university@yandex.ru)

**Irina M. Ashcheulova**, Head of Organizational and Methodological Support Department of the Qualifications and Competencies Center of the Federal State University of Education, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9031-6310>, [ashcheulova-spkoobr@yandex.ru](mailto:ashcheulova-spkoobr@yandex.ru)

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

The authors have read and approved the final manuscript.

<https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.007>

Научная статья



# Внедрение генеративного ИИ в деятельность финансовой компании: ожидания, эффективность, обучение персонала

С. В. Кобелев<sup>1</sup>, А. А. Морозкин<sup>1</sup>, Е. С. Харитоновна<sup>2</sup> ✉

<sup>1</sup>АО «Инвестиционная компания «ФИНАМ»,  
Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup>Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС),  
Москва, Российская Федерация  
kharitonova-es@ranepa.ru

## Аннотация

**Введение.** Компании реального сектора активно ищут новые технологии, которые могут минимизировать рутинные задачи и поддерживать процесс принятия управленческих решений. Генеративный искусственный интеллект (ГИИ) становится перспективным инструментом для решения этих задач и получения количественного экономического эффекта. Тем больший интерес представляют компании реального сектора, которые уже внедрили эти технологии и получили ощутимый экономический эффект.

**Цель исследования** — оценить количественный экономический эффект от обучения сотрудников финансовой компании использованию технологий ГИИ и их интеграции в профессиональную деятельность.

**Методы.** В ходе исследования анализировались результаты опроса сотрудников АО «Финам» до и после обучения технологиям ГИИ. Для анализа данных применялись стандартные статистические методы.

**Результаты.** Статистически обоснованные результаты исследования позволили определить и конкретизировать практические задачи, для решения которых может быть использован генеративный ИИ, подтвердить гипотезу о наличии количественного экономического эффекта от его применения, а также спрогнозировать последствия его широкого использования в финансовой компании.

**Научная новизна** исследования заключается в эмпирическом подтверждении экономической выгоды от использования технологиям ГИИ в рамках конкретной компании. В исследовании приводятся данные о влиянии обучения ГИИ на производительность сотрудников в условиях российских реалий, что является актуальным и малоизученным аспектом в отечественной практике.

**Практическая значимость.** Полученные результаты могут быть использованы для разработки практических рекомендаций по внедрению ГИИ в деятельность компаний финансового сектора.

**Ключевые слова:** генеративный искусственный интеллект, экономическая эффективность, производительность сотрудников, финансовый сектор, реальный сектор экономики, технологическая безработица, ChatGPT

**Финансирование.** Данная работа подготовлена в рамках государственного задания РАНХиГС.

© Кобелев С. В., Морозкин А. А., Харитоновна Е. С.

**Для цитирования:** Кобелев С. В., Морозкин А. А., Харитоновна Е. С. Внедрение генеративного ИИ в деятельность финансовой компании: ожидания, эффективность, обучение персонала // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 4. С. 97–113. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.007>

Статья поступила в редакцию 30 октября 2024 г.; поступила после рецензирования 14 ноября 2024 г.; принята к публикации 16 ноября 2024 г.

Original article

## The introduction of Generative AI into the activities of a financial company: expectations, efficiency, staff training

Sergey V. Kobelev<sup>1</sup>, Andrey A. Morozkin<sup>1</sup>, Ekaterina S. Kharitonova<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>JSC Investment Company FINAM, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup>Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russian Federation  
[kharitonova-es@ranepa.ru](mailto:kharitonova-es@ranepa.ru)

### Abstract

**Introduction.** Companies in the real sector of economy are actively seeking new technologies that can minimise routine tasks and support management decision-making. Generative Artificial Intelligence (GenAI) is becoming a promising tool for solving these tasks and receiving a quantitative economic effect. Of interest then are the companies in the real sector, which have already implemented these technologies and have received a tangible economic effect.

**The aim** of the research is to assess the quantitative economic effect of training employees of a financial company to use GenAI technologies and to integrate them into professional activities.

**Methods.** The study analysed the results of a survey of employees of Finam JSC before and after training in GenAI technologies. Standard statistical methods were used to analyse the data.

**Results.** The statistically based results of the study allowed us to identify and specify practical tasks for which generative AI can be used, confirm the hypothesis that there is a quantitative economic effect from its application, and predict the consequences of its widespread use in a financial company.

**The scientific novelty** of the study lies in the empirical confirmation of the economic benefits of using GenAI within a particular company. The study provides data on the impact of GenAI training on employee productivity, which is a relevant and little-studied aspect in Russian realities.

**Practical significance.** The results obtained can be used to develop practical recommendations for the implementation of GenAI in the activities of companies in the financial sector.

**Keywords:** generative artificial intelligence, economic efficiency, employee productivity, financial sector, real economy, technological unemployment, ChatGPT.

**Funding.** This work was funded within the framework of the RANEPA state assignment.

**For citation:** Kobelev, S. V., Morozkin, A. A., & Kharitonova, E. S. (2024). The introduction of a generative approach into the activities of a financial company: expectations, efficiency, staff training. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (4), 97–113. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.007>

## Введение

Компании реального сектора экономики находятся в постоянном поиске все более совершенных технологий, позволяющих минимизировать рутинные задачи и обеспечить поддержку управленческих решений. Появившиеся технологии генеративного искусственного интеллекта (далее – ГИИ) привлекают практиков возможностью использования этих технологий для решения конкретных задач и получения количественного экономического эффекта (Cazzaniga et al., 2024; Haslberger et al., 2024)

Однако внедрение ГИИ неизбежно сопровождается рядом проблем, среди которых неготовность сотрудников осваивать новые технологии из-за отсутствия или недостатка соответствующих компетенций, а также сложности интеграции новых технологий с существующими информационными системами и отстроенными бизнес-процессами.

Указанные проблемы приводят к тому, что, несмотря на наличие у компании доступа к современным технологиям, создание с их помощью дополнительной добавленной стоимости неочевидно. Стратегической задачей является внедрение технологий и адаптация в конкретной организационной среде, что предполагает обучение сотрудников. В противном случае технологии ГИИ могут привести к «технологической безработице» (Абдурахманов, 2023), хотя наш опыт показывает, что использование технологий ГИИ скорее уплотняет спектр профессиональных задач, решаемых сотрудниками, чем исключает отдельные профессии.

Отсутствие данных о результатах использования ГИИ в практике российских компаний определили как направление исследования, основанного на анализе процессов внедрения ГИИ в деятельность финансовой компании, так и его *цель – оценить количественный экономический эффект, полученный за счет обучения сотрудников практическому использованию ГИИ.*

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- 1) определить востребованность применения технологий ГИИ компаниями реального сектора и направления их использования в компании финансового сектора;
- 2) раскрыть возможности (включая экономический эффект) применения технологий ГИИ разными сотрудниками для решения конкретных профессиональных задач;
- 3) разработать дизайн эмпирического исследования и обосновать применение стандартных статистических методов для обработки полученных результатов;
- 4) сформулировать практические рекомендации по использованию ГИИ для компаний финансового сектора.

Основой для проведения исследования явились результаты опросов сотрудников АО «Финам»<sup>1</sup> в процессе их обучения технологиям ГИИ. Ожидалось, что сотрудники, овладевшие технологиями ГИИ, смогут быстрее находить нужную информацию, генерировать идеи и решать проблемы, используя возможности ГИИ.

---

<sup>1</sup> Компания АО «Финам» — один из ведущих финансовых брокеров России. Компанию отличает высокая степень цифровизации, что является благоприятным условием для внедрения технологий ГИИ.

На этапе проектирования исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Внедрение ГИИ приведет к статистически значимому увеличению субъективной оценки экономии рабочего времени сотрудниками компании.
2. Существует положительная корреляция между длительностью использования ГИИ и воспринимаемой эффективностью его применения, выраженной в субъективной оценке экономии рабочего времени.
3. Возможны статистически значимые различия в субъективной оценке эффективности использования ГИИ между различными отделами компании.
4. Большинство сотрудников (>50 %) будут демонстрировать высокий уровень удовлетворенности внедрением ГИИ, выраженный в готовности рекомендовать его использование (оценка  $\geq 8$  по 10-балльной шкале).
5. Внедрение ГИИ будет сопровождаться увеличением числа предложений сотрудников по оптимизации рабочих процессов и потенциальному созданию новых продуктов, что будет отражено в качественных данных опросов.

### Обзор литературы

Тематика исследования влияния технологий общего назначения на профессиональную трудовую деятельность не нова и является частью более обширной научной тематики – технологической безработицы.

Исследователи рассматривают проблему технологической безработицы в двух диаметрально противоположных аспектах. Так, сторонники концепции «технологии, замещающие человека» считают, что компании реального сектора рассматривают новые технологии как действенный инструмент снижения издержек на заработную плату за счет сокращения сотрудников.

Сторонники концепции «технологии, улучшающие человека» придерживаются иной точки зрения, считая, что технологии увеличивают производительность сотрудников, повышая их конкурентоспособность. К сторонникам этой концепции принадлежат такие авторитетные ученые, как David Autor (Autor, 2019) и Daron Acemoglu (Acemoglu, Restrepo, 2018). В своих работах они отмечают, что влияние технологий проявляется в выполнении конкретных профессиональных задач, которые можно делегировать цифровым ассистентам, и приходят к выводу, что технологии не только повышают производительность, но и расширяют возможности человека за счет автоматизации типовых, шаблонных операций, освобождая пространство для решения задач, требующих сложных коммуникаций и учета социального контекста.

Научные работы, посвященные ГИИ, можно условно разделить на теоретические и эмпирические. При этом, несмотря на активное коммерческое использование технологий ГИИ, эмпирических исследований, включая исследования по количественным экономическим эффектам, немного, и в основном это работы зарубежных авторов.

К наиболее значимым из них можно отнести: Brynjolfsson et al., 2023; Noy, Zhang, 2023; Dell'Acqua et al., 2023; Choi, Schwarz, 2023; Nakavachara

et al., 2024; Peng et al., 2023; Edelman et al., 2023. Из российских исследований наиболее примечательны труды Д. А. Жданова (2024), В. Н. Трегубова (2024), М. Е. Соколова (2024), А. А. Паскова (2024). Следует отметить, что большинство авторов, исследующих ГИИ на микроуровне, то есть в рамках конкретной компании, несмотря на разные выборки и отраслевое разнообразие, сходятся во мнении, что ГИИ действительно повышает производительность и сокращает временные затраты сотрудников на выполнение их функциональных обязанностей.

Так, в работе Fabrizio Dell'Acqua и его коллег (2023) описывается эксперимент с консультантами BCG (Boston Consulting Group), на которых тестировалось применение ГИИ в их профессиональных задачах. Исследователи провели два случайных эксперимента, в которых приняло участие 758 человек. Все участники были разделены на три группы: без доступа к ГИИ, с доступом к ГИИ, с доступом и обучением эффективному использованию ГИИ. Задачи, которые должны были выполнить консультанты, подразделялись на две категории: в пределах технологических возможностей ГИИ и за пределами технологических возможностей. В рамках технологических возможностей ГИИ, сотрудники, использующие эту технологию, по сравнению с контрольной группой (сотрудники, не использующие технологию) улучшили качество выполнения своих задач на 40 %, решили на 12,2 % задач больше и 25,1 % увеличили свою скорость выполнения работы. Однако с задачами, которые находились за пределами возможностей технологий ГИИ, сотрудники, использующие ГИИ, справлялись на 19 % хуже, чем сотрудники контрольной группы (не использующие технологию). Таким образом, было выявлено, что использование ГИИ существенно увеличивает производительность в тех случаях, когда ГИИ выполняет работу в границах своих технологических возможностей, с задачами же, которые находятся за пределами технологических возможностей ГИИ, человек справляется лучше. В качестве побочного результата исследователи выявили два паттерна поведения: паттерн «кентавр» – сотрудники, которые делили свои задачи на те, с которыми может справиться ГИИ, и те, которые они выполняют самостоятельно; и паттерн «киборги» – сотрудники, которые полностью интегрировали ГИИ в свои рабочие процессы (Dell'Acqua et al., 2023).

В статье E. Brynjolfsson с соавторами (2023) измерялась производительность у сотрудников колл-центра. На выборке в 5179 человек было зафиксировано увеличение производительности труда в целом на уровне 14 %, при этом показатели роста менее опытных сотрудников значительно превышали показатели более опытных. Это косвенно свидетельствует о том, что ГИИ способствует передаче так называемых «неявных знаний», а значит, позволяет снизить уровень стресса и, как следствие, текучесть кадров (Brynjolfsson et al., 2023).

Группа сингапурских исследователей проанализировала производительность ГИИ в роли аналитика данных. При выполнении стандартных задач – сборе данных, визуализации и анализе – ГИИ показал производительность, сопоставимую с интернами и младшими специалистами, опытные сотрудники продемонстрировали большую глубину и точность анализа. Результаты проведенного эксперимента сопоставимы с результатами Fabrizio Dell'Acqua (см. выше), где задачи подразделялись

на рутинные и сложные. В выполнении сложных задач ГИИ дает менее корректные результаты.

Среди опубликованных работ можно выделить экспериментальные исследования, в которых принимали участие студенты различных специальностей. Американские ученые J. Choi и D. Schwarcz проводили эксперименты со студентами юридических специальностей, которым было предложено подготовить экзаменационные работы с использованием и без использования ГИИ. Задания представляли собой тест множественного выбора и эссе. Оказалось, что при использовании ГИИ результаты тестирования улучшились на 29%. При этом студенты с менее высокими текущими оценками продемонстрировали более высокие показатели роста (Choi, Schwarcz, 2023).

Аналогичные результаты получены в исследовании тайландских ученых. Выяснилось, что в процессе экзамена студенты экономических специальностей с более высокими начальными аналитическими навыками хуже адаптировались к использованию ГИИ, тогда как студенты с более низкими начальными навыками улучшили свои показатели (Nakavachara et al., 2024).

Приведенные примеры показывают необходимость более детального исследования влияния ГИИ на производительность сотрудников, но уже сейчас можно сделать предварительные выводы, что влияние ГИИ варьируется в зависимости от уровня навыков пользователей и типа выполняемой задачи.

Одной из первых отечественных работ по проблемам ГИИ можно считать работу Д. А. Жданова (2024), в которой автор выделил основные роли взаимодействия человека и цифрового ассистента. Интерес также представляет работа В. Н. Трегубова (2024), который рассматривает ГИИ как цифрового ассистента при выполнении маркетинговых исследований и на примере конкретных запросов к ChatGPT показывает, что ГИИ может быть использован для подготовки черновых вариантов различных проектов, опросников, карт путей клиентов. К аналогичным выводам, но уже на примере поддержки научных исследований, приходит и М. Е. Соколова (2024).

Подробный анализ востребованности использования нейросетей для решения учебных задач содержится в статье группы московских исследователей. Результаты проведенного опроса показали, что студенты (будущие сотрудники) высоко оценивают потенциал использования ГИИ, особенно когда в короткие сроки необходимо проработать большой объем информации (Терехова и др., 2024).

В работе Е. В. Павловой и Ю. В. Кулаковой (2024) раскрывается значение ГИИ для различных компонентов бизнес-среды и российской экономики в целом, а также оценивается текущее состояние нейросетей в отечественных компаниях.

А. В. Минаков и Н. Д. Эриашвили (2024), основываясь на опубликованных аналитических данных<sup>1</sup>, приходят к выводу, что наибольший прирост добавленной стоимости от использования ГИИ можно ожидать

<sup>1</sup> Искусственный интеллект в России – 2023: тренды и перспективы // Яков и Партнеры. <https://www.yakovpartners.ru/publications/ai-future>



в розничной, торговле, транспорте и логистике. В работах С. С. Зарипова (2024), А. Ариффуллина и В. Маркина (2024) приведены примеры использования ГИИ в исследовании недр нефтегазовых месторождений. По мнению упомянутых авторов, ГИИ прежде всего облегчает работу аналитиков, которые до 80 % своего рабочего времени тратят на изучение постоянно меняющегося информационного поля.

Агрегируя пласт работ отечественных исследований по использованию ГИИ, можно сделать вывод, что работы обзорного характера преобладают над эмпирическими исследованиями. Тем не менее по ним можно судить, что ГИИ постепенно распространяется практически во всех сферах жизнедеятельности.

## Методы

Основные этапы проведения исследования, начиная с этапа принятия решения о запуске проекта до оценки его эффективности, представлены на рис.1

В ходе исследования было проведено три опроса: *предварительный* (на этапе сбора ожиданий), *через месяц* и *через полгода* после завершения обучения. Анализ результатов опроса проводился не на уровне отдельных сотрудников, а на уровне отделов. Такой подход был выбран по двум причинам. Во-первых, участие в опросах было добровольным, что затрудняло отслеживание ответов конкретных сотрудников на всех этапах исследования. Анализ на уровне отделов помог обойти эту трудность, обеспечив более репрезентативную выборку. Во-вторых, задачи внутри отделов имеют схожую направленность, что позволяет проводить более корректные сравнения и обобщения.

Всего в исследовании приняли участие: 369 сотрудников в предварительном опросе, 154 сотрудника в опросе через месяц, 195 – через полгода.



Рис.1 Схема этапов проведения исследования

Fig.1 The scheme of research

Источник: разработано авторами

Участники представляли 7 отделов:

- IT-разработки,
- инвестиционного анализа,
- маркетинга,
- найма и развития персонала,
- продаж и клиентского обслуживания,
- отдел продуктовых и проектных менеджеров,
- операционный блок.

Для обеспечения конфиденциальности все данные были деперсонализированы: учитывались только названия отделов и количественные или качественные показатели. Обработка и анализ данных проводились с использованием стандартных инструментов Microsoft Excel.

### Результаты и обсуждение

Весь спектр задач, выполняемых сотрудниками АО «Финам», можно разделить на типовые, которые могут быть решены с помощью ГИИ, и сложные, которые нецелесообразно решать с помощью ГИИ в силу контекста, личной ответственности и сложных коммуникаций. Типовые задачи требуют значительных временных затрат, в то время как сложные, помимо анализа больших массивов информации, требуют еще и координации специалистов.

Внедряя ГИИ, руководство компании рассчитывало не только на сокращение времени для решения типовых задач, но и поддержку в решении сложных задач: сбора и обработки больших массивов данных (саммаризации, поиску ключевых идей). Для получения ожидаемого экономического эффекта (на начальном этапе закладывалось около 10%) было принято решение об обучении сотрудников работе с ГИИ.

Обучение началось с масштабного опроса для выявления знаний и интересов сотрудников (результаты опроса представлены на рис. 2), в котором приняло участие 369 респондентов. Затем была проведена четырехчасовая вводная лекция, демонстрирующая возможности новой технологии. Следующим этапом стала интенсивная практическая часть: сотрудники были разделены на 8 групп, с каждой из которых в течение месяца еженедельно проводились полуторачасовые занятия. Программа включала решение реальных задач, изучение продвинутых техник работы с ГИИ, картирование процессов внутри департаментов и подготовку презентаций проектов.

Анализ ответов сотрудников показал, что более 60% ничего не знали о ГИИ и хотели бы приобрести соответствующие знания. Косвенно такой результат свидетельствует о большой вовлеченности сотрудников в деятельность компании. Из опрошенных только 2,2% (преимущественно сотрудники ИТ-отдела) пользовались ГИИ на продвинутом уровне.

В первом опросе (на этапе сбора данных об ожиданиях) приняли участие сотрудники трех подразделений: ИТ, отдела продаж и отдела разработки новых продуктов: 34,40%, 19,50%, 14,40% соответственно (рис. 3).

Оценка экономического эффекта также проводилась через опросы: первый был проведен через месяц после окончания обучения (опрошено 148 сотрудников), второй – через полгода (опрошено 190 сотрудников).

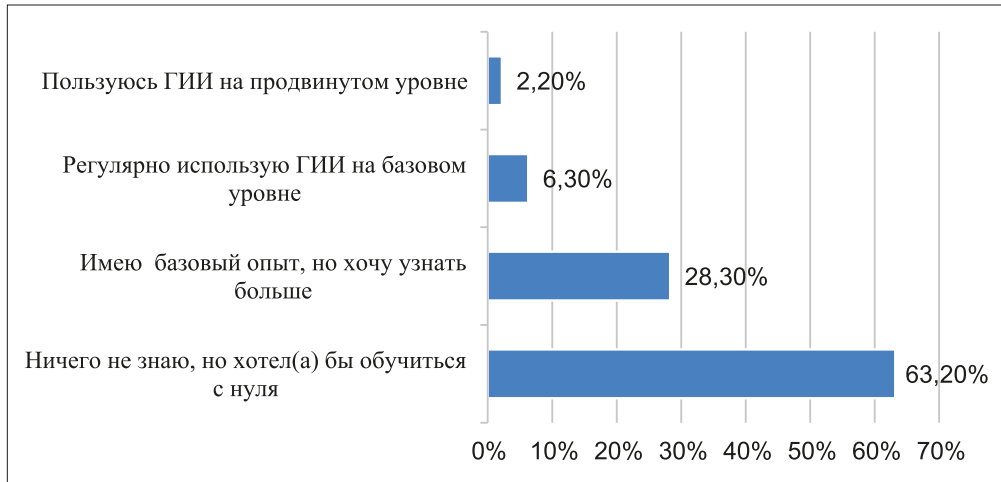


Рис. 2. Сбор информации об ожиданиях сотрудников

Fig. 2. Collecting information of employees' expectations

Источник: рассчитано авторами на основе собранных данных



Рис. 3. Подразделения компании, в которых проводился опрос

Fig. 3. Company departments, where the survey has been conducted

Источник: рассчитано авторами

Большинство из них, как и в предыдущем опросе, были из ИТ-отдела. Ниже в табл. 1 представлены изменения в количестве и составе участников всех опросов.

По сравнению с входным опросом количество сотрудников ИТ-отдела значительно увеличилось: на 23,7 % через месяц и на 20,8 % через полгода (с 34,4 % до 58,1 % и 55,2 % соответственно). Участие сотрудников из отдела продаж и клиентского обслуживания сначала уменьшилось на 12,1 %, а затем частично восстановилось, показав общее снижение на 5,4 % через полгода. Количество продуктовых и проектных менеджеров постепенно

Таблица 1 / Table 1

Сравнение участников трех опросов  
The comparison of three surveys

Отдел	До обучения (%)	После, 1 мес. (%)	После, 6 мес. (%)
Инвестиционный анализ	3.50%	8.8%	3.1%
Найм и развитие персонала	3.50%	2.7%	2.6%
Маркетинг	10.60%	4.1%	5.7%
Операционный блок	14.10%	11.5%	14.1%
Продуктовые и проектные менеджеры	14.40%	7.4%	5.2%
Продажи и клиентское обслуживание	19.50%	7.4%	3.0%
IT-Разработка	34.40%	58.1%	55.2%

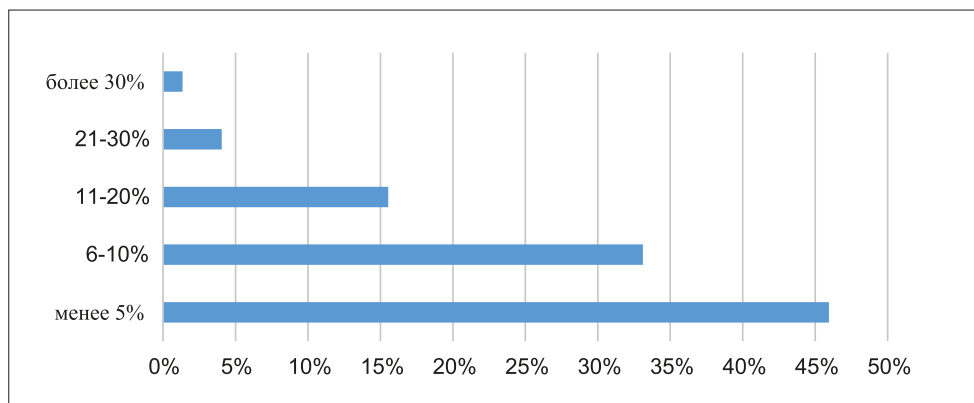


Рис. 4. Распределение экономии времени среди ответивших респондентов через 1 месяц после обучения

Fig. 4. The distribution of time saving among the respondents after month of the education. Source: calculated by authors

Источник: рассчитано авторами

уменьшалось: на 7,0% через месяц и на 9,2% через полгода. Участие сотрудников операционного блока незначительно снизилось через месяц (на 2,6%), но вернулось к исходному уровню через полгода. Количество участников из отдела маркетинга уменьшилось на 6,5% через месяц и на 4,9% через полгода. Примечательно, что участие сотрудников отдела инвестиционного анализа временно увеличилось на 5,3% через месяц, но почти вернулось к исходному уровню через полгода. Наконец, количество участников из отдела найма и развития персонала показало небольшое снижение: на 0,8% через месяц и на 0,9% через полгода.

Для целей данного исследования предпочтительнее сосредоточиться на анализе результатов второго и третьего опросов. Такой подход позволяет оценить как краткосрочные, так и долгосрочные эффекты внедрения ГИИ, а также проследить динамику изменений в использовании технологии и ее эффективности в различных отделах компании.

По результатам второго опроса средняя экономия времени составила 7,27% (рис. 4).

Основные статистические показатели по результатам второго и третьего опросов представлены в табл. 2.

Результаты сравнения второго и третьего опросов представлены на рис. 5.

Анализ динамики эффективности использования ГИИ в течение 6 месяцев после внедрения выявил статистически значимые изменения в распределении субъективных оценок экономии времени сотрудниками. Наблюдается существенное смещение в сторону более высоких показателей эффективности.

Доля респондентов, отметивших минимальный эффект (менее 5% экономии времени), сократилась на 18,87% (с 45,95% до 27,08%). Одновременно с этим зафиксирован значительный рост в сегментах высокой

Таблица 2 / Table 2

Основные статистические показатели опросов по экономии рабочего времени  
 The main statistical parameters in work time saving

Показатель	Опрос через 1 мес.	Опрос через 6 мес.
Среднее значение	7,27%	12,92%
Медиана	5,00%	9,00%
Стандартное отклонение	12,36%	12,25%
25-й процентиль (Q1)	1,98%	4,00%
75-й процентиль (Q3)	10,00%	19,75%
Межквартильный размах (IQR)	8,02%	15,75%
Минимум (MIN)	0,57%	1,00%
Максимум (MAX)	50,00%	50,00%

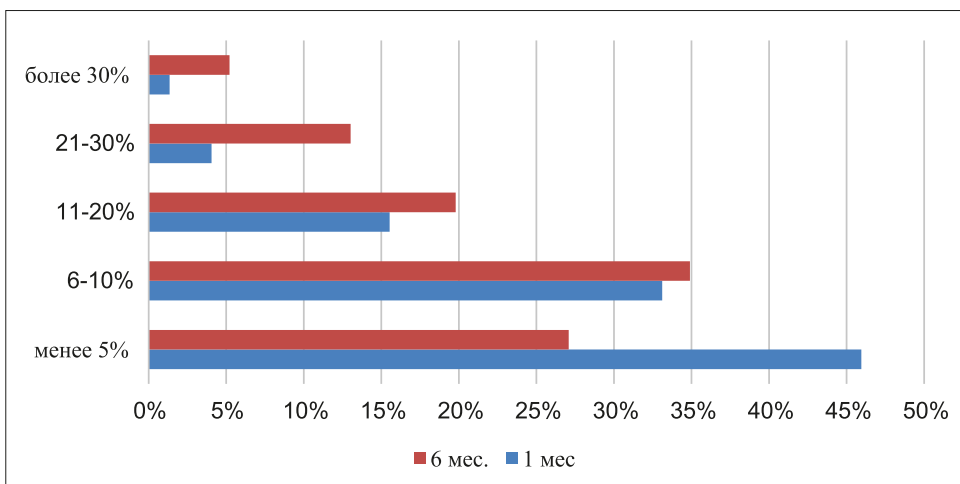


Рис. 5. Сравнение распределения экономии времени среди ответивших респондентов по двум опросам через 1 и 6 месяцев

Fig. 5. The comparison of the work time saving' distribution among the respondents in two surveys after 1 month and 6 months

Источник: рассчитано авторами

Табл. 3 / Table 3

Сравнение медианных значений экономии времени в отделах после 1 и 6 месяцев обучения  
The comparison of the median work time savings in departments after 1 and 6 months of training

Отдел	После 1 мес. (%)	После 6 мес. (%)	Дельта
IT-разработка	5,00 %	10,00 %	5,00 %
Инвестиционный анализ	5,00 %	10,50 %	5,50 %
Маркетинг	4,05 %	4,00 %	-0,05 %
Найм и развитие персонала	2,50 %	10,00 %	7,50 %
Операционный блок	3,60 %	9,00 %	5,40 %
Продажи и клиентское обслуживание	6,30 %	5,00 %	-1,30 %
Продуктовые и проектные менеджеры	5,00 %	6,00 %	1,00 %

эффективности: доля сотрудников, отмечающих экономию времени более 20 %, увеличилась на 12,83 % (с 5,4 % до 18,23 %).

Особенно показателен рост в категориях 21–30 % (на 8,97 пп.) и более 30 % (на 3,86 пп.), что может свидетельствовать о формировании группы высококвалифицированных пользователей ГИИ среди персонала. Эти данные указывают на положительную долгосрочную динамику эффективности внедрения ГИИ и демонстрируют, что потенциал технологии раскрывается в более полной мере при длительном и систематическом использовании.

Полученные результаты согласуются с гипотезой о наличии периода адаптации и обучения при внедрении новых технологий, после которого наблюдается значительное повышение эффективности их использования.

Анализ медианных значений экономии времени по отделам (см. табл. 3) выявил значительные изменения между первым и вторым опросом, проведенных через 1 и 6 месяцев после внедрения ГИИ соответственно:

1. IT-разработка: медиана экономии времени выросла с 5 % до 10 %, показав существенное улучшение эффективности использования ГИИ.

2. Инвестиционный анализ: значительный рост медианы с 5 % до 10,5 %, что указывает на успешную интеграцию ГИИ в аналитические процессы компании.

3. Маркетинг: незначительное снижение медианы с 4,05 % до 4 %, что может свидетельствовать о стабильности в использовании ГИИ в этом отделе.

4. Найм и развитие персонала: наибольший рост среди всех отделов – с 2,5 % до 10 %, что говорит о высокой эффективности применения ГИИ в HR-процессах.

5. Операционный блок: заметный рост с 3,6 % до 9 %, подтверждающий успешное внедрение ГИИ в операционные процессы.

6. Продажи и клиентское обслуживание: единственный отдел, показавший снижение медианы с 6,3 % до 5 %, что может указывать на необходимость дополнительного анализа и оптимизации использования ГИИ в этой сфере.

7. Продуктовые и проектные менеджеры: умеренный рост медианы с 5 % до 6 %, что свидетельствует о стабильном, но не кардинальном улучшении в использовании ГИИ.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что за прошедшие полгода эффект от внедрения ГИИ не только сохранился, но и усилился в большинстве отделов. Такая динамика подтверждает долгосрочную эффективность внедрения ГИИ и демонстрирует потенциал для дальнейшей оптимизации.

### Заключение

Основная задача, поставленная перед внедрением ГИИ в АО «Финам», – повышение эффективности сотрудников и экономия времени на рутинных операциях – была успешно выполнена. Субъективные оценки самих сотрудников и их количественное агрегирование дают четкую картину значительных улучшений в этой области.

Опыт АО «Финам» показывает, что даже относительно простые метрики, основанные на обратной связи от сотрудников, могут дать ценную информацию об эффективности внедрения ГИИ в организациях реального сектора. Для получения полной картины и долгосрочной оценки результатов необходимо дополнить данные более объективными показателями, такими как динамика финансовых и операционных метрик, изменение клиентского опыта и т. д., но даже на начальном этапе внедрения ГИИ значимые улучшения могут быть достигнуты и зафиксированы в довольно короткие сроки при правильной организации процесса и вовлечении сотрудников.

### Список литературы

1. Абдурахманов К. Х. Трансформация рынка труда в условиях внедрения искусственного интеллекта // Экономика труда. 2023. № 2. Т. 10. С. 227–246. <http://doi.org/10.18334/et.10.2.117364>
2. Ариффуллин А., Маркин В. Перспективы применения генеративного искусственного интеллекта в нефтегазовой отрасли // Энергетическая политика. 2024. № 5. С. 50–59. [https://doi.org/10.46920/2409-5516\\_2024\\_5196\\_50](https://doi.org/10.46920/2409-5516_2024_5196_50)
3. Жданов Д. А. Влияние генеративного искусственного интеллекта на функционирование компании // Экономическая наука современной России. 2024. № 1. С. 89–102. [https://doi.org/10.33293/1609-1442-2024-1\(104\)-89-102](https://doi.org/10.33293/1609-1442-2024-1(104)-89-102)
4. Зарипов С. С. Использование генеративного искусственного интеллекта и суперкомпьютеров для исследования недр нефтегазовых месторождений в России // Вестник науки. 2024. № 7. С. 760–766.
5. Минаков А. В., Эриашвили Н. Д. Внедрение технологий искусственного интеллекта в реальном секторе экономики // Аудиторские ведомости. 2024. № 2. С. 223–230. <https://doi.org/10.24412/1727-8058-2024-2-223-230>

6. Павлова Е. В., Кулакова Ю. В. Перспективы развития нейросетевых технологий в условиях цифровизации экономики // Экономика и качество систем связи. 2024. № 1. С. 10–16
7. Паскова А. А. Возможности интеграции технологий генеративного искусственного интеллекта в процессы формирующего оценивания в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. Т. 16. № 2. С. 98–109. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2024-16-2-98-109>
8. Соколова М. Е. ChatGPT и промпт-инжиниринг: о перспективах внедрения генеративных нейросетей в науку // Научноисследовательские исследования. 2024. № 1. С. 92–109. <https://doi.org/10.31249/scis/2024.01.07>
9. Терехова Е. С., Пучкова Н. Н., Новикова Л. В. Анализ востребованности использования нейросетей для решения учебных задач // Концепт. 2024 № 08. С. 1–17. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11123>
10. Трегубов В. Н. Перспективные направления исследований использования генеративного искусственного интеллекта в маркетинге // International journal of open information technologies. 2024. Т. 12. № 5. С. 23–32.
11. Acemoglu D., Restrepo P. The race between man and machine: Implications of technology for growth, factor shares and employment // American economic review. 2018. Vol. 108/6, P. 1488–1542. <http://dx.doi.org/10.1257/aer.20160696>
12. Autor D. H. Work of the Past, Work of the Future // AEA Papers and Proceedings. 2019. Vol. 109. P. 1–32. <https://doi.org/10.1257/pandp.20191110>
13. Терехова Е., Li D, Raymond L. R. Generative AI at work // NBER working paper series. 2023, No. 31161. <https://doi.org/10.3386/w31161>
14. Cazzaniga M., Jaumotte F., Li L., Melina G., Panton A. J., Pizzinelli C., Rockall E., Tavares M. M. Gen-AI: Artificial intelligence and the future of work // Staff discussion note. SDN/2024/001. International Monetary Fund, Washington, DC. <https://www.imf.org/en/Publications/Staff-Discussion-Notes/Issues/2024/01/14/Gen-AI-Artificial-Intelligence-and-the-Future-of-Work-542379>
15. Cheng L., Li X., Bing L. Is GPT-4 a Good Data Analyst? // Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP. 2023. P. 9496–9514. <https://doi.org/10.18653/v1/2023.findings-emnlp.637>
16. Choi J. H., Schwarz D. B. AI assistance in legal analysis: an empirical study // SSRN Electronic Journal. 2023. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4539836>
17. Dell'Acqua F. Falling asleep at the wheel: Human/AI collaboration in a field experiment on HR recruiters. Working paper. <https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2023/09/falling-asleep-at-the-wheel.pdf>
18. Dell'Acqua F., McFowland E., Mollick E. R., Lifshitz-Assaf H., Kellogg K., Rajendran S., Kraymer L., Candelon F., Lakhani K. R. Navigating the jagged technological frontier: Field experimental evidence of the effects of AI on knowledge worker productivity and quality // Harvard Business School technology and operations Mgt. Unit working paper. 2023. No. 24-013. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4573321>
19. Edelman B. G., Donald N., Peng S. Measuring the impact of AI on information worker productivity // SSRN electronic journal. 2023, November 29. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4648686>



20. Haslberger M., Gingrich J., Bhatia J. No great equalizer: Experimental evidence on AI in the UK labor market // SSRN electronic journal. 2024, August 07. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4594466>
21. Nakavachara V., Tanapong P., Thanee Ch. Experimenting with Generative AI: Does ChatGPT really increase everyone's productivity? // SSRN electronic journal. 2024, February 29. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4746770>
22. Noy S., Zhang W. Experimental evidence on the productivity effects of generative artificial intelligence // SSRN electronic journal. 2023, March 1. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4375283>
23. Peng S., Kalliamvakou E., Cihon P., Demirel M. The impact of AI on developer productivity: Evidence from GitHub Copilot (Version 1) // arXiv. 2023. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2302.06590>

## Reference

- Abdurakhmanov, K. Kh. (2023). Transformatsiya rynka truda v usloviyakh vnedreniya iskusstvennogo intellekta [Transformation of the labor market in the context of the introduction of artificial intelligence]. *Ekonomika Truda*, 10 (2), 227–246. (In Russ.) <http://doi.org/10.18334/et.10.2.117364>
- Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2018). The Race between man and machine: Implications of technology for growth, factor shares and employment. *American Economic Review*, 108/6, 1488–1542. <http://dx.doi.org/10.1257/aer.20160696>
- Arifullin, A., & Markin, V. (2024). Prospects for the application of generative artificial intelligence in the petroleum industry. *Energy Policy*, 5, 50–59. (In Russ.) [https://doi.org/10.46920/2409-5516\\_2024\\_5196\\_50](https://doi.org/10.46920/2409-5516_2024_5196_50)
- Autor, D. H. (2019). Work of the Past, Work of the Future, *AEA Papers and Proceedings*, 109, 1–32. <https://doi.org/10.1257/pandp.20191110>
- Brynjolfsson, E., Li, D., & Raymond, L. R. (2023). Generative AI at Work. *NBER Working Paper Series*, 31161. <https://doi.org/10.3386/w31161>
- Cazzaniga, M., Jaumotte, F., Li, L., Melina, G., Panton, A. J., Pizzinelli, C., Rockall, E., & Tavares, M. M. (2023). Gen-AI: Artificial intelligence and the future of work. *Staff Discussion Note*, SDN/2024/001. International Monetary Fund, Washington, DC. <https://www.imf.org/en/Publications/Staff-Discussion-Notes/Issues/2024/01/14/Gen-AI-Artificial-Intelligence-and-the-Future-of-Work-542379>
- Cheng, L., Li, X., & Bing, L. (2023). Is GPT-4 a Good Data Analyst? *Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP*, 9496–9514. <https://doi.org/10.18653/v1/2023.findings-emnlp.637>
- Choi, J. H., & Schwarcz, D. B. (2023). AI assistance in legal analysis: An empirical study. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4539836>
- Dell'Acqua, F. (2022). *Falling asleep at the wheel: Human/AI collaboration in a field experiment on HR recruiters*. Working Paper. <https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2023/09/falling-asleep-at-the-wheel.pdf>
- Dell'Acqua, F., McFowland, E., Mollick, E. R., Lifshitz-Assaf, H., Kellogg, K., Rajendran, S., Krayer, L., Candelon, F., & Lakhani, K. R. (2023). Navigating the jagged technological frontier: Field experimental evidence of the effects of AI on knowledge worker productivity and quality. *Harvard Business School Technology and Operations Mgt. Unit, Working Paper*, 24-013. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4573321>

- Edelman, B. G., Donald, N., & Peng, S. (2023). Measuring the impact of AI on information worker productivity. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4648686>
- Haslberger, M., Gingrich, J., & Bhatia, J. (2024). No great equalizer: Experimental evidence on AI in the UK labor market. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4594466>
- Minakov, A.V., & Eriashvili, N. D. (2024). Introduction of artificial intelligence technologies in the real sector of the economy. *Audit Reports*, 2, 223–230. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1727-8058-2024-2-223-230>
- Nakavachara, V., Potipiti, T., & Chaiwat, T. (2024). Experimenting with Generative AI: Does ChatGPT really increase everyone's productivity? *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4746770>
- Noy, S., & Zhang, W. (2023). experimental evidence on the productivity effects of generative artificial intelligence. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4375283>
- Paskova, A. A. (2024). The possibilities of integrating generative artificial intelligence technologies into the processes of formative assessment in higher education, *Bulletin of the Maikop State Technological University*, 16, 2, 98–109. (In Russ.) <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2024-16-2-98-109>
- Pavlova, E.V., & Kulakova, Yu.V. (2024). Prospects for the development of neural network technologies in the context of digitalization of the economy. *Economics and Quality of Communication Systems*, 1, 10–16. (In Russ.)
- Peng, S., Kalliamvakou, E., Cihon, P., & Demirer, M. (2023). The impact of AI on developer productivity: Evidence from GitHub Copilot (Version 1). *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2302.06590>
- Sokolova, M. E. (2024). ChatGPT and industrial engineering: on the prospects for the introduction of generative neural networks in science. *Scientific Research*, 1, 92–109. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/scis/2024.01.07>
- Terekhova, E. S., Puchkova, N. N., & Novikova, L. V. (2024). Analysis of the relevance of using neural networks to solve educational problems. *Concept*, 08, 1–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11123>
- Tregubov, V. N. (2024). Promising research directions for the use of generative artificial intelligence in marketing. *International Journal of Open Information Technologies*, 12, 5, 23–32. (In Russ.)
- Zaripov, S. S. (2024). Use of generative artificial intelligence and supercomputers research subsurface resources of oil and gas fields in Russia. *Bulletin of Science*, 7, 760–766. (In Russ.)
- Zhdanov, D. A. (2024). The influence of generative artificial intelligence on the functioning of the company. *The Economic Science of Modern Russia*, 1, 89–102. (In Russ.) [https://doi.org/10.33293/1609-1442-2024-1\(104\)-89-102](https://doi.org/10.33293/1609-1442-2024-1(104)-89-102)

### Информация об авторах

**Кобелев Сергей Вениаминович**, консультант по обучению АО «Инвестиционная компания «ФИНАМ», ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9359-0076>, [serg@usefulpeople.ru](mailto:serg@usefulpeople.ru)

**Морозкин Андрей Андреевич**, операционный директор АО «Инвестиционная компания «ФИНАМ», ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8191-0819>, [amorozkin@corp.finam.ru](mailto:amorozkin@corp.finam.ru)

**Харитоновна Екатерина Сергеевна**, научный сотрудник отдела изучения и развития ИИ в сфере государственного управления, Центр подготовки руководителей и команд цифровой трансформации, Дирекция научно-технологического и цифрового развития, Институт «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6366-7388>, kharitonova-es@ranepa.ru

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

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

### Information about the authors

**Sergey V. Kobelev**, Professional Trainer in Generative Artificial Intelligence of JSC Investment Company FINAM, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9359-0076>, serg@usefulpeople.ru

**Andrey A. Morozkin**, Operation Director of JSC Investment Company FINAM, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8191-0819>, amorozkin@corp.finam.ru

**Ekaterina S. Kharitonova**, Researcher of the Department for the Study and Development of AI in Public Administration, Center for Training Leaders and Teams of Digital Transformation, Directorate of Scientific, Technological and Digital Development, Institute “Graduate School of Public Management”, RANEPА, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6366-7388>, kharitonova-es@ranepa.ru

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

All authors have read and approved the final manuscript.



## «Непарадный портрет» учащихся системы Государственных трудовых резервов СССР как потенциальный фактор ее обновления

Л. В. Захаровский, М. Б. Ларионова <sup>✉</sup>, Т. А. Заглодина, С. Л. Разинков  
 Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
 Екатеринбург, Российская Федерация  
<sup>✉</sup> marin.lar@mail.ru

**Введение.** Создание системы Государственных трудовых резервов в 1940-е гг. сопровождалось формированием официального образа – «парадного портрета» ее учащегося. Любые отступления от официального образа, представляющие в совокупности «непарадный портрет», превращались не просто в частные девиации, а в социально-политический феномен, угрожавший важнейшим технологиям социального управления.

**Цель.** Охарактеризовать механизмы реализации и ограничения потенциала обновления системы Государственных трудовых резервов в 1940–1950-е гг., исходя из проявлений «непарадного портрета» учащихся.

**Методы.** Методология исследования основывается на теории модернизации и акторном подходе, связанном с деятельностью образовательной бюрократии по формированию новых социальных практик и отношений. При характеристике взаимодействия образовательной бюрократии с учащимися трудовых резервов использовалась концепция О. Л. Лейбовича о социальных конвенциях, обеспечивающих сосуществование в коллективе людей, ориентирующихся на разные ценности.

**Результаты.** Рассмотрены основные типы девиаций и проявлений «непарадности» учащихся – побеги, криминальное поведение, жалобы учащихся в пределах внутрисистемного и внешнего управленческого контура. Обоснованы выводы о том, что обновление происходило преимущественно на низших и региональных уровнях системы Государственных трудовых резервов, носило вынужденный и «реактивный» характер и в конечном итоге способствовало гуманизации системы, ее медленной трансформации из мобилизационно-приказной в учебно-производственную.

**Научная новизна.** Впервые поставлена проблема влияния проявлений «непарадного портрета» учащихся на потенциал обновления системы Государственных трудовых резервов.

**Теоретическая значимость.** Результаты исследования могут быть применены при исследовании эволюции системы профессионально-технического образования.

**Ключевые слова:** государственные трудовые резервы, история СССР, история профессионального образования, ремесленные училища, школы ФЗО, подростковая преступность, воспитательная работа, социальные конвенции

**Финансирование.** Статья выполнена при финансовой поддержке гранта РНФ, проект № 23-28-01065 «Непарадный портрет» Даниила Кузьмича: потенциал обновления системы Государственных трудовых резервов в субкультуре учащихся (1940–1950-е гг.).

© Захаровский Л. В., Ларионова М. Б., Заглодина Т. А., Разинков С. Л.

**Для цитирования:** Захаровский Л. В., Ларионова М. Б., Заглодина Т. А., Разинков С. Л. «Непарадный портрет» учащихся системы Государственных трудовых резервов СССР как потенциальный фактор ее обновления // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 4. С. 114–129. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.008>

Статья поступила в редакцию 16 октября 2024 г.; поступила после рецензирования 25 октября 2024 г.; принята к публикации 28 октября 2024 г.

Original article

## “Informal portrait” of students of the USSR State Labour Reserves system as a potential factor in its renewal

Leonid V. Zakharovsky, Marina B. Larionova ✉, Tatyana A. Zaglodina, Sergey L. Razinkov

Russian State Vocational Pedagogical University,  
Yekaterinburg, Russian Federation  
✉ marin.lar@mail.ru

**Introduction.** Creation of the State labour reserves in the 1940s was accompanied by the formation of an “official portrait” of its student. The deviations from it (the “informal portrait”) did not just turn into private deviations, but became a socio-political phenomenon that threatened the most important technologies of social management. **The aim** of the research is to characterise the mechanisms of implementation and limitations of the potential for renewal of the State labour reserves system in the 1940-1950s, based on the manifestations of the “informal portrait” of students.

**Methods.** The theory of modernisation and the actor-based approach associated with the activities of the educational bureaucracy in the formation of new social practices and relations were used as a methodology. In characterising the interaction of the educational bureaucracy with students of the labour reserves, O. Leibovich’s concept of social conventions that ensure the coexistence in a group of people oriented toward different values was used.

**Results.** The main types of deviations and manifestations of the “informal” behavior of students that are considered are: runaways, criminal behavior, students’ appeals inside and outside the State labour reserves system. The following conclusions are substantiated: that the renewal took place mainly at the lower and regional levels of the state labour reserve system and was forced and «reactive» in nature and, ultimately, contributed to the humanisation of the system, its slow transformation from a mobilisation and order system into a training and production one.

**Scientific novelty.** For the first time, the influence of the “informal portrait” of students on the potential for updating the system of State labour reserves was posed as a research problem.

**Theoretical significance.** The results of the study can be applied in the study of the evolution of the system of vocational education.

**Keywords:** state labour reserves, history of USSR, history of vocational education, vocational schools, factory-based schools, juvenile delinquency, educational work, social conventions

**Funding.** This article was made possible with the financial support of the Russian Science Foundation grant, project number 23-28-01065 “Non-Parade Portrait” of Danila

Kuzmich: the potential for updating the State Labour Reserves system in the subculture of students (1940s–1950s).

**For citation:** Zakharovsky, L. V., Larionova, M. B., Zaglodina, T. A., & Razinkov, S. L. (2024). "Informal portrait" of the students of the USSR State Labour Reserves system as a potential factor in its renewal. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (4), 114–129. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.59.4.008>

Received October 16, 2024; revised October 25, 2024; accepted October 28, 2024.

## Введение

Потенциал обновления системы Государственных трудовых резервов СССР (далее – ГТР) наиболее полно проявляется в совокупности многочисленных случаев отступлений от официально культивируемого образа учащихся. «Непарадный портрет» трудрезервовцев создает особую оптику для исследования системы, в течение двух десятилетий готовившей и распределявшей по отраслям народного хозяйства молодые квалифицированные рабочие кадры. При всей неоднозначности оценок образовательных, производственных, бытовых практик трудно отрицать объективные успехи в выполнении ею учебных и производственных задач, достигавшиеся в установленные правительством сроки в условиях постоянного дефицита материальных ресурсов.

Успехи системы ГТР требуют объективного исследования тех внутренних процессов, которые позволяли выполнять планы, решать проблемы, демпфировать противоречия. Внутреннее развитие и постоянное обновление отдельных структур, механизмов и практик пока не стало объектом пристального внимания исследователей, в том числе в силу устоявшегося в историографии последних десятилетий образа жесткой, полувоенной системы.

Изучение потенциала, которым в процессах обновления системы обладал феномен «непарадного портрета» учащегося, – еще более сложная проблема.

Попытка реконструкции «непарадного портрета», позволившая воссоздать демографический, психологический и социокультурный облики учащихся системы ГТР, предпринята в статье, опубликованной авторами годом ранее (Ларионова и др., 2023). В ней на основе анализа делопроизводственной документации центральных и региональных органов управления трудовыми резервами (приказы, инструктивные письма, стенограммы совещаний) были выявлены 15 типов «непарадности».

Проявления «непарадности» создавали постоянную угрозу формируемым властью мифам о рабочих (от подготовки гвардейцев труда до привилегированного положения работника уже на предприятии и в обществе) и угрожали важнейшим технологиям социального управления. Поэтому проявления «непарадного портрета» нельзя было игнорировать или подавлять только методами насилия. Они могли быть изжиты или, по крайней мере, минимизированы только в процессе реального обновления системы.

«Непарадный портрет» учащихся системы ГТР как объект изучения неразрывно связан с такими перспективными объектами исторических

исследований, как повседневность и социальные мифы. Из результатов исследований современных историков повседневности советского периода наибольший интерес для нас представляют выводы о фундаментальном значении социальных сдвигов в структуре модернизационных процессов, а также концепция разрывов и конвенций как основных характеристик социальных структур в периоды модернизации, вынесенная в название коллективной монографии под редакцией О. Л. Лейбовича – «Разрывы и конвенции в отечественной культуре» (2011).

«Непарадный портрет» выступает оппозицией *портрету парадному*, официально насаждавшемуся в массовое сознание образу учащихся ГТР. Поэтому отдельного внимания требует разработка проблемы роли «парадного портрета» как феномена социальной мифологии<sup>1</sup>. Выявлению генезиса и своеобразия отдельных разновидностей современной мифологии посвящены работы Р. Berger (1977), П. С. Гуревича (1983), Л. М. Баткина (1971), И. И. Травина (1989). Так, Р. Berger, исследуя легитимирующую связь между институтами и социальной реальностью, предложил феноменологический язык описания повседневности и проанализировал генеалогию социальных мифов (Berger, 1977). П. С. Гуревич подчеркивал умышленность применения социальных мифов господствующими в обществе силами для воздействия на массы (Гуревич, 1983).

Исследуемый в такой оптике «непарадный портрет» учащихся системы ГТР выступает как сложный феномен. Он не просто представлял собой девиантные формы поведения учащихся, осуждаемые руководством системы, но, выступая индикатором целого ряда негласных конвенций (сторонами-участниками которых являлись местные партийно-советские структуры, руководители предприятий, учебных заведений и т. д.), препятствовал формированию и устойчивому функционированию конвенциональной системы неформальных договоренностей и взаимных уступок, реализуемых за счет интересов учащихся.

Для выявления характеристик взаимодействия образовательной бюрократии с учащимися системы ГТР мы опираемся на упомянутую выше концепцию О. Л. Лейбовича о культурном разрыве как массовом феномене сталинского СССР, предполагающем непредсказуемость социальных реакций на групповом и индивидуальном уровне, которые особенно заметны в ситуации социального конфликта (Разрывы и конвенции..., 2011). Авторы монографии приходят к постановке еще одной проблемы – механизма обеспечения сосуществования в коллективах людей, ориентирующихся на разные ценности. В качестве такого механизма они определили социальные конвенции – слабые ситуативно-предметные социальные связи. Связанные конвенциями индивиды по-разному интерпретируют социальные факты, но в силу внешних по отношению к ним причин вынуждены взаимодействовать друг с другом. Использованный для иллюстрации этой модели пример из школьной практики Молотовской области (грубость директора школы являлась культурным разрывом с идеальным образом педагога, но сходила ему с рук, пока

<sup>1</sup> Социальный миф, в нашем понимании, – это исторически сложившийся социокультурный феномен, настаивающий на своей абсолютной истинности и в этой решительной претензии не подтверждаемый общественной практикой, однако, несмотря на это, используемый господствующими социальными силами в своих интересах.

он соблюдал конвенцию с местной партийно-советской бюрократией, основное содержание которой – «не выносить сор из избы») прекрасно иллюстрирует повседневную жизнь многих училищ и школ ГТР и демонстрирует «непарадный портрет» директора.

Перечисленные концептуальные подходы позволяют сформулировать две принципиальные задачи настоящего исследования: *определение сущности заявленного феномена – потенциала обновления системы ГТР, заложенного в проявлениях “непарадного портрета” учащихся, и изучение механизмов реализации указанного потенциала обновления и его ограничений.*

## Методы

Методологической основой исследования выступает модернизационная теория. В рамках этой парадигмы оптимальным методом исследования представляется комплексный анализ, поскольку модернизация охватывает широкий спектр общественных процессов и проблем – смену технологических укладов и форм собственности, изменения в области образования, культуры, науки, правовых институтов, социальные сдвиги. Исследование построено в рамках акторной модели, позволяющей, в частности, определить, каким образом в процессе стремления акторов минимизировать риски и ресурсные затраты выстраиваются коллективные взаимодействия, в результате которых возникают новые социальные практики и отношения. В качестве актора рассматривается образовательная бюрократия – группа выходцев из профсоюзной и комсомольской среды, возглавившая создание системы ГТР резервов и подбирившая кадры для низших ее звеньев.

В качестве документальных источников исследования использованы материалы Государственного архива Российской Федерации (ГАРФ), Российского государственного архива экономики (РГАЭ), Государственного архива Свердловской области (ГАСО), Центра документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО), в процессе анализа которых применены теоретические наработки О. Л. Лейбовича и его соавторов (Разрывы и конвенции..., 2011).

## Результаты и обсуждение

*Сущность потенциала обновления системы Государственных трудовых резервов, заложенного в проявлениях «непарадного портрета»*

Создание военной экономики, милитаризация труда – объективная реальность тех лет, когда формировались основы системы ГТР. Сформированная и закреплённая в лозунгах и гимнах мифологема «молодые гвардейцы труда», «рабочей гвардии смена» задавала официальному образу трудрезервовцев жесткие контуры, трансформация которых могла произойти только в ходе длительных и плавных изменений в акцентах официальной пропаганды. Поэтому обновление системы ГТР происходило в специфическом режиме явных и неявных ограничений.

1. Обновление допускалось только на низшем и региональном уровнях (о чем свидетельствует разрыв между неизменно положительными



публичными оценками ее деятельности со стороны руководства Главного управления трудовых резервов (с мая 1946 г. – министерства) и постоянным обсуждением имеющихся проблем на совещаниях руководителей региональных управлений, директоров, помполитов). Здесь шел вполне откровенный диалог, в котором индикаторами проблем как раз и выступали те или иные проявления «непарадного портрета» учащихся.

2. Обновление носило всегда вынужденный характер, когда оказывались малоэффективными уже имеющиеся организационно-управленческие и карательные механизмы борьбы с «непарадными» проявлениями. Таких механизмов разной степени жесткости еще на самом начальном этапе формирования системы в 1940–41 гг. было создано множество – от товарищеских судов, перевоспитывающих нарушителей дисциплины, до указа Президиума Верховного Совета СССР об уголовной ответственности за побег.

3. Обновление как реакция на проявления «непарадного портрета» учащихся способствовало гуманизации системы, ее медленной трансформации из мобилизационно-приказной в учебно-производственную, что означало большую возможность реализации свободы и творчества учащихся, прежде всего в свободное время. При этом жесткий каркас системных принципов, гарантирующих выполнение обязательств по подготовке кадров в требуемых масштабах и производстве продукции в необходимом количестве, на протяжении всего периода 1940–1950-х гг. остался фактически неизменным.

Сущность потенциала обновления системы ГТР, заложенного в проявлениях «непарадного портрета» учащихся, может быть осмыслена, в первую очередь через изучение их роли в таком обновлении. Проявления «непарадности» *высвечивали «проблемные зоны» системы ГТР* (комплектование, материальное обеспечение учебного процесса, организация свободного времени и поддержка поощряемых активностей, организация производственного обучения), тем самым периодически подталкивая руководство региональных управлений (при наличии санкции Главного управления) к гуманизации некоторых практик.

Наиболее радикальным проявлением «непарадного портрета» в 1940-е гг. являются самовольные уходы (побеги) учащихся из училищ и школ ФЗО. Изучение масштабов самовольных уходов в комплексе с данными о менее заметных, но не менее явных отступлениях от парадного образа, позволяет сделать вывод о том, что работники учебных заведений системы ГТР максимально скрывали показатели «непарадности». Даже данные о побегах предоставлялись в верхние эшелоны системы неохотно и зачастую с опозданием, хотя случаи сокрытия фактов легко обнаруживались при соотнесении количества прибывших на обучение и выпущенных.

Массовые проявления протестов и нарушений дисциплины (как попавшие в отчетные данные, так и сокрытые) заставили руководство выдвигать самые разные объяснения: «самовольным уходам способствовало и нечуткое отношение к приему вновь призванной молодежи, неудачи в обеспечении нормальных бытовых условий прибывшей молодежи, отсутствие должной постановки политико-массовой работы и слабая постановка учебно-производственном процессе»; «наибольшая текучесть

учащихся происходила из школ ФЗО металлургической промышленности, угольной, строительства топливных предприятий и строительной индустрии»; «в числе отчисленных значительный процент падает за счет совершения воровства и хулиганства, особенно эти проступки проявляются со стороны молодежи, прибывшей из трудовых колоний и детприемников Министерства внутренних дел»; «проверкой школ ФЗО, имеющих наибольшую текучесть учащихся, установлено, что самовольные уходы и нарушение правил внутреннего распорядка наблюдаются там, где преимущественно контингент учащихся завозился из других областей и где неудовлетворительно поставлена учебно-воспитательная работа, где плохо обстоит дело с жилищно-бытовым обслуживанием учащихся»<sup>1</sup>.

Анализ мер по сохранению контингента показывает, что работники облуправления отделяли ситуативные факторы, порождавшие элементы «непарадности», от фундаментальных, повсеместно распространенных, и пытались при помощи организационных и кадровых решений на них воздействовать.

Таким образом, «непарадность» в краткосрочной перспективе способствовала частным структурным перестройкам внутри системы. Ограниченность возможностей маневрирования ресурсами у малокомплектных школ и училищ, продуцировавшая условия, вызывавшие острые проявления недовольства учащихся, подталкивала к ликвидации таких учебных заведений. В ряде случаев «непарадность» способствовала выстраиванию более тесных связей учебных заведений с промышленными предприятиями, формируя для учащихся не только дополнительную ресурсную базу, но и более понятную перспективу, выражавшуюся в принадлежности к определенной отрасли и наркомату. «Непарадность» вследствие трудностей адаптации контингентов, завозимых из других регионов, стимулировала областные управления трудовых резервов к определению перечня желаемых регионов-доноров (поставлявших наименее беспокойный контингент), а Главное управление – к ограничению масштабов региональных систем с учетом реального потенциала местного призыва учащихся, не нуждавшихся в общежитиях и при необходимости получавших продукты и одежду от родственников.

Стремление соответствовать «парадному» образу системы побуждало ее руководство в наиболее тяжелых ситуациях принимать меры по *кадровому обновлению* администрации и педагогов, выявлять работников системы ГТР, практиковавших равнодушно-бюрократическое, а подчас и бесчеловечное поведение по отношению к учащимся. В силу ряда факторов (отсутствие специализированной системы подготовки педагогических кадров для училищ и школ, постоянное противоречие между большим объемом учебно-производственных задач и острым дефицитом материальных ресурсов) кадровый вопрос сохранял свою остроту на всем протяжении истории ГТР. Текучести кадров способствовал и переход проявивших себя хорошими организаторами директоров и помполитов на работу в партийно-советские органы, на место которых нередко приходили случайные люди. Нередко это приводило к «непарадным»

<sup>1</sup> Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. Р-2033. Оп. 1. Д. 46. (Цитаты даны в оригинальной редакции)

проявлениям системы – протестным выступлениям, письмам учащихся в управления трудовых резервов или партийно-государственные органы, то есть, следуя теории разрывов и конвенций Лейбовича, к нарушениям важнейшей неформальной бюрократической конвенции – “вынесению сора из избы”, и, как следствие и реакция на наиболее острые ситуации, способствовало кадровому обновлению.

Наконец, *интенсивность* тех или иных проявлений “непарадности” создавала запрос на *темпы обновлений* отдельных практик и процедур, касающихся самых болезненных для учащихся этапов – адаптации в училищах и на производстве. Опытные рабочие и мастера брали шефство над “бунтарями” и пытались их перевоспитывать. Р. Е. Романов в своей статье приводит такой пример из материалов Красноярского архива: «На заводе № 703 Наркомата минометного вооружения мастер Глущенко перевоспитал осужденного ученика-подростка Кривообокова. Следуя его примеру, другие производственники взяли шефство над 46 юными тружениками» (Романов, 2018, с. 319). Такой прообраз будущего наставничества 1970–80-х гг. увеличивал поле “горизонтальных связей” в системе ГТР, когда преобладавшие вертикальные связи “администрация – личность” все больше дополнялись горизонтальными “личность – личность”. В конечном итоге это способствовало едва заметному сдвигу в характере системы ГТР – от полувоенного к преобладающе учебно-производственному, который окончательно обозначится с отменой призыва (мобилизации).

### *Механизмы реализации потенциала обновления и его ограничения*

#### **1. Внутрисистемный трек**

Непарадные стороны жизни и деятельности учащихся, приобретающие заметные масштабы, не могли просто игнорироваться системой прежде всего в силу того, что создавали риски разрушения одного из значимых социальных мифов советского проекта. Миф о “молодых гвардейцах труда” был почти так же важен для советской социальной мифологии 1940–1950-х гг., как миф “Красная Армия всех сильнее”. Социальные мифы как средство социального самообмана являлись, наряду с политическими, силовыми и информационными структурами, опорными столпами советского общества. Руководство ГТР состояло из политизированных администраторов, последовательно формировавших в общественном сознании парадный облик молодого производственника, патриота, спортсмена и т. д. Поэтому все многообразие проявлений «непарадности» старались свести к банальным нарушениям дисциплины, причина которых в недостаточности воспитания конкретных нарушителей. Осознание молодежью социальной значимости овладения рабочей профессией и производства реальной продукции порождала *особый тип коллектива* («глубокая коллективность» Петров, 1987, с. 100), «непарадные» проявления в котором нельзя сводить к характеристикам отдельных его представителей. Поэтому грамотная работа (организационная, мотивационная, воспитательная) с проявлениями «непарадного портрета» несла мощнейший потенциал усвоения трудрезервовцами идеального образа учащегося как подлинно своего коллективного образа, а училища (школы) – как настоящего второго дома.

В определенной степени глубокую групповую коллективность пытались использовать в борьбе против проявлений «непарадного портрета» и руководство ГТР, например, с помощью товарищеских судов, пытавшихся бороться с «непарадностью» многочисленных проступков учащихся в военные годы массовой эвакуации, полуголодного существования и тяжелейшего труда. Положение о товарищеском суде предусматривало, что в случае принятия решения о выражении общественного осуждения в форме товарищеского порицания, таковое заносилось в формуляр учащегося. О вынесенном решении сообщалось родителям, а в отношении призванных из колхозов – правлению колхоза<sup>1</sup>. Следует отметить, что такая «открытость» в распространении негативной информации не прижились в практике общеобразовательных школ, в немалой степени по причине того, что такая информация неминуемо сказалась бы на негативной оценке партийно-государственными структурами деятельности образовательного заведения в целом. Очевидно, поэтому в дальнейшем деятельность товарищеских судов не приобрела заметных масштабов и не смогла стать новой формой «демократического» купирования «непарадных» проявлений и коллективного созидания группового сознания и поведенческих шаблонов учащихся, которые соответствовали бы парадному образу.

В то же время ограниченность материальных и кадровых ресурсов заставляла педагогические коллективы училищ и школ ФЗО концентрироваться на решении более локальных задач, призванных минимизировать последствия проявлений «непарадности». Тяжелые условия обучения и проживания обостряли проблемы сохранения контингента учащихся. Среди практических мер наибольший масштаб имела *отправка представителей областного управления и учебных заведений в районы призыва для возвращения самовольно ушедших учащихся*. Например, в марте 1941 г. представитель Свердловского управления трудовых резервов находился в Башкирии, осуществляя призыв 70 человек вместо сбежавших 70 башкирских призывников<sup>2</sup>; заместитель директора по политчасти Первоуральской школы ФЗО № 24 Рукомойникова осенью 1941 года посетила «26 человек родителей в Казахстане, была у председателей колхозов, МТС»<sup>3</sup>.

Сложность и невысокая эффективность подобной меры, особенно в послевоенный период, побудила руководство областного управления трудовых резервов ходатайствовать в Главное управление о *закреплении за Свердловской областью конкретных регионов призыва учащихся в школы ФЗО* (Тюменская, Кировская и Омская области), поскольку «призванные оттуда хорошо закрепляются на стройках и предприятиях после выпуска из школ ФЗО». В 1945–1947 гг. мобилизация молодежи в школы ФЗО Свердловской области производилась в 16 различных регионах СССР, что делало невозможным налаживание «планомерной и систематической разъяснительной работы» с призывниками и создание «кадров

<sup>1</sup> Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-9507. Оп. 1. Д. 13. Л. 21–22 об.

<sup>2</sup> Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 36. Д. 908. Л. 24.

<sup>3</sup> ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 35. Д. 299. Л. 15.

мастеров и воспитателей из числа тех национальностей, из которых за-возят молодежь»<sup>1</sup>.

Не менее сложной являлась проблема обеспечения дисциплины в учебных заведениях. Особого внимания требовали такие категории учащихся, как воспитанники детских домов и освобожденные от наказания молодые заключенные, переданные на обучение в учебные заведения ГТР. Одной из наиболее эффективных адаптационных мер оказалась *дифференциация количественного состава учебных и производственных групп для различных категорий учащихся*. В производственных группах, в которых преобладали освобожденные от наказания молодые заключенные, происходило сокращение состава до 15–20 человек, на каждые 40–50 учащихся выделялся воспитатель, «что необходимо из следующих соображений: опыт работы показал, что ребята охотно слушали беседы, читки газет, но как только воспитатель отошел, все газеты рвут и делают свое дело, и на 100 человек воспитатель не может находиться все время с ребятами, он переходит из группы в группу»<sup>2</sup>.

Наиболее сложной проблемой являлось обеспечение дисциплины в ученических общежитиях. Для этого широко применялось введение *комендантских постов* на каждом этаже: «медицинских сестер, комендантов, военно-физкультурных работников и техничку – раскрепили по этажам. За этаж отвечает комендант, т. е. за постельные принадлежности, за то, чтобы ребята своевременно ходили в баню»<sup>3</sup>. Для решения проблемы обеспечения дисциплины, обострившейся в связи с массовым прибытием нового контингента, в РУ № 3 была апробирована *практика привлечения учащихся к организации караульной службы* в учебном заведении (в том числе в общежитии) на основе устава РККА. Опыт организации 7 караульных постов на 12 человек, которые «дежурят по 6 часов и после дежурства они имеют возможность отдохнуть 8 часов до вступления на работу», был признан успешным<sup>4</sup>.

Помимо этого, практиковалось *расселение контингентов из разных регионов призыва по разным комнатам*: «все учащиеся, приехавшие вновь ... расселены по производственному принципу ... в самых различных комнатах»<sup>5</sup>.

Самым острым моментом в структуре отношений учащихся с системой ГТР в послевоенное время являлся призыв. Ухищрения, на которые шли призывные комиссии, стремясь выполнить план призыва, сами по себе формировали целый ряд «непарадных». Докладные записки и отчеты уполномоченных Госплана СССР по областям и республикам приводят массу примеров такого рода. Призывали больных, без документов, несоответствующего возраста, с явно выраженными дефектами (эпилепсия, нарушение шейных позвонков)<sup>6</sup>. Такое было возможно в ситуации, когда ученик на каждом этапе своего пути (призыв, следование

<sup>1</sup> ГАСО. Ф. Р-2033. Оп. 1. Д. 44. Л. 71.

<sup>2</sup> ГАРФ. Ф. Р-9507. Оп. 1. Д. 240. Л. 114.

<sup>3</sup> ЦДОССО. Ф. 4. Оп. 35. Д. 299. Л. 97.

<sup>4</sup> Там же. Л. 40.

<sup>5</sup> Там же. Л. 33.

<sup>6</sup> Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 4372. Оп. 48. Д. 1084.

к месту учебы, обучение, трудоустройство на предприятие) не обладал никакой самостоятельностью в определении своей судьбы, располагал минимальными средствами отстаивания своих прав перед установленной системой полновластными начальниками (членами призывных комиссий, начальниками эшелонов, директорами и мастерами в училищах, директорами и даже кадровыми рабочими на предприятиях).

В соответствии с первым положением «О Главном управлении трудовых резервов при Совнаркоме СССР»<sup>1</sup> (утверждено СНК СССР 1 апреля 1941 г.) из подразделений, нацеленных на выявление нарушений установленных системой норм и принципов, наиболее заметную роль играла контрольно-инспекторская группа при начальнике Главного управления. Поскольку инспекторские проверки далеко не всегда могли вскрыть реальное положение дел, в практику Гострудрезервов был введен механизм верификации и использования в совершенствовании деятельности региональных управлений, училищ и школ жалоб и заявлений. Согласно Постановлению Совета Министров СССР № 516 от 26 марта 1954 г. в структуре центрального аппарата Главного управления трудовых резервов на правах отдела было предусмотрено Бюро жалоб и заявлений.

Однако учащиеся нередко предпочитали писать жалобы и во внешние по отношению к системе ГТР инстанции, разрушая образ сознательного и наполненного трудовым энтузиазмом будущего представителя рабочего класса. Такие жалобы и заявления заставляли руководителей областных управлений трудовых резервов *нарабатывать практики пересмотра заведомо незаконных решений*, в том числе решений о призыве.

Изучая большие массивы данных о масштабах и сложности возникших проблем, трудно поверить, что их удалось решить. Особенно с учетом того факта, что система ГТР к решению многих обозначенных проблем была совершенно не готова, но отменять (или хотя бы серьезно корректировать планы развития, утвержденные правительством) их не могла. Поэтому руководителям нижнего и среднего звена – от преподавателей и мастеров до директоров училищ и руководителей региональных управлений трудовых резервов – для недопущения срыва учебного процесса и выполнения производственных заданий (в том числе оборонных) приходилось вырабатывать *механизмы адаптации* к проблемам на ходу, на свой страх и риск. Многие из принимаемых решений не вписывались в установленные для системы ГТР правила и процедуры, что требовало их корректировки. В некоторых случаях она была возможна после обсуждения на региональном уровне способов решения частных проблем и закреплялась через одобрение совещаниями директоров или помполитов.

Однако некоторые проблемы носили столь масштабный характер, что не могли быть решены без корректировки принципиальных основ, заложенных в основание ГТР или установленных практик взаимоотношений с органами власти. Сглаживание остроты таких проблем требовало вынесения соответствующих предложений на уровень центральных органов власти. Способы решения сложных, затрагивающих интересы различных структур и организаций проблем, можно обозначить как *социальные демпферы*.

<sup>1</sup> ГАРО. Ф. 9507. Оп. 1. Д. 19. Л. 32.

Еще более масштабные задачи социализации учащихся ГТР решались посредством системного применения более долгосрочных (в сравнении с *адаптацией* и *социальными демпферами*) стратегий целенаправленного формирования личности – *технологий управляемой социализации*.

Методы социализации всегда предполагают внешнее вмешательство в деятельность объекта социализации в целях ее коррекции в необходимом направлении. В этом процессе проявления «непарадного портрета» играли роль индикаторов наиболее актуальных направлений и задач коррекции. Отраслевые технологии управляемой социализации являлись таким их развитием, которое было призвано сформировать личность, сознательно стремящуюся на протяжении всей жизни приносить обществу своим трудом наибольшую пользу, претендуя на достаточно скромное материальное вознаграждение. Если *социальные демпферы* были призваны сглаживать проблемы, угрожавшие выполнению планов подготовки квалифицированных рабочих и производства в рамках госзаказов продукции в мастерских училищ, то *технологии управляемой социализации* имели более масштабные и долгосрочные задачи, были нацелены на выработку у учащихся всего спектра социально-психологических характеристик и настроений, оптимальных для обеспечения достаточного уровня поддержки модернизационного развития «снизу»; то есть представляли собой целевые контуры официального «парадного» портрета учащегося.

Главной задачей технологий управляемой социализации в области подготовки молодых рабочих, безусловно, являлось формирование у учащихся стойких коммунистических убеждений, которое осуществлялось на основе утвержденных методик<sup>1</sup>. Точно так же специально утверждалась и тиражировалась тематика политбесед и лекториев в училищах и школах, их содержание чутко реагировало на изменения идеологических акцентов высшего руководства страны. Эта технология, зародившаяся в системе ГТР, оказалась наиболее «долгоиграющей», сохранилась вплоть до последних лет советской власти.

## 2. Внешний управленческий контур

Индикаторы неудач в области воспитания, использовавшиеся системой ГТР, представляли собой количественные данные о пропусках занятий, невыходе учащихся на работу, дисциплинарных нарушениях, побегах, суицидах и т. д. Выявление признаков плохой организации воспитательной работы в конкретных учебных заведениях, руководители которых нередко пытались приукрашивать реальную картину, представляли для системы ГТР определенную проблему. Поэтому важную роль в корректировке воспитательных усилий играли внешние по отношению к самим училищам и школам источники информации о реальном положении дел: материалы прокуратуры, милиции, часто содержавшие прямые указания на необходимость усиления воспитательной работы и даже конкретные предложения по ее совершенствованию, жалобы учащихся в различные инстанции, их письма на родину (не доходившие в таком случае до родителей) и в местные газеты (не публиковавшиеся).

<sup>1</sup> Идеино-политическое воспитание учащихся. М.: Изд-во и тип. Трудрезервиздата, 1947. 28 с.

Факты, свидетельствующие о непарадных проявлениях, попадавшие в отчеты, справки, доклады надзорно-карательных органов через письма и обращения в партийные органы, обеспечивали связь между внутренними, обычно скрытыми от внешнего наблюдения сторонами жизни учащихся и партийно-государственными инстанциями, издававшими предписания или рекомендации, способствовавшие постепенным изменениям.

Для борьбы с лакировкой действительного положения дел в училищах и школах комиссиями из работников Главного управления и областных управлений трудовых резервов проводились периодические проверки, подтверждавшие данные о массовости разрушавших парадный образ училищной действительности явлений, содержавшихся в отчетах областных управлений. Но в отличие от последних в них не было стремления смягчить реальную картину. Так, типичным примером попытки переложить ответственность за недоработки на “вредные привычки” ребят и показать позитивную динамику в работе может служить справка Свердловского областного управления за февраль 1942 г., в которой сообщалось: “В первый период обучения дисциплина в школах и училищах была очень низкая: прогулы, отказы от работы, порча государственного имущества, грубое обращение с мастерами и т. д. Часть призванных ребят принесли с собою вредные привычки и оказывали вредное влияние на других ... однако за последние 1,5–2 месяца, после выхода постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) о школах ФЗО, после введения в школах ФЗО института заместителей директоров по политической части и военно-физкультурных воспитателей в деле укрепления дисциплины имеются определенные успехи. Прекратились самовольные уходы, случаи отказа от данной специальности, повысилась посещаемость”<sup>1</sup>.

Годы спустя, уже после завершения войны, работа по воспитанию учащихся оставалась на периферии интереса руководства училищ и школ. В качестве примера приведем во многом типичный акт обследования школы ФЗО 1946 г. «Культурно-массовая воспитательная работа проводится неудовлетворительно. Вся работа ограничена только проведением читок газет. Досуг учащихся не организован. За все время посетили всего 3 раза кино. Красный уголок не работает, музыкальных инструментов нет, самодеятельность не организована. Кружков никаких нет. Комсомольская организация не организована. Комсорга в школе нет»<sup>2</sup>.

Основным показателем низкой эффективности воспитательной работы являлись нарушения учебной дисциплины (от хулиганства до побегов) и прямые криминальные проявления. В период Великой Отечественной войны масштабы преступных деяний со стороны учащихся в значительной степени определялись массовой передачей освобожденных из лагерей НКВД молодых заключенных в училища и школы ФЗО. Документы свидетельствуют о высоком уровне рецидивной преступности среди таких подростков. Приводились факты организации преступных шайк, совершения вооруженных грабежей, убийств, хищений

<sup>1</sup> ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 36. Д. 908. Л. 28.

<sup>2</sup> Из акта обследования школы ФЗО № 81 при Богословском рудоуправлении, 4 февр. 1942 г. ЦДООСО. Ф. 236. Оп. 5. Д. 82. Л. 10б.



государственного и личного имущества, в том числе ограбления складов ремесленных училищ и школ ФЗО<sup>1</sup>.

Сохранение остроты проблемы криминальных проявлений со стороны учащихся на протяжении всего периода существования ГТР подтверждает вывод о низкой эффективности частных реактивных мер по разрешению конкретной ситуации или отдельных кадровых решений.

Ограниченный характер потенциала обновления системы ГТР, которым обладали отдельные реактивные мероприятия (принять меры по улучшению ситуации в конкретном учебном заведении) на основании проявлений «непарадного портрета» учащихся побуждал систему к более радикальным обновленческим мерам. К ним относились сплошные проверки, проводившиеся по инициативе центрального аппарата ГТР.

### Заключение

Исследование потенциала обновления системы ГТР, заложенного в феномен «непарадного портрета» учащихся, позволили выявить его зависимость от феномена-антипода – официально культивируемого образа. Идеологическая заданность и детальная проработанность парадного образа учащихся автоматически превращала широкий спектр отступлений от него не просто в частные девиации, а в социально-политический феномен, который мы назвали *непарадным портретом*. Поэтому реакция на него руководящих звеньев системы ГТР и вовлеченных в процессы контроля над ее деятельностью партийных и комсомольских структур имела обязательный, но ограниченный характер.

Идеологические основы системы ГТР в отношении образа учащихся (молодые гвардейцы труда) не допускали никакого публичного отступления от официально признанного: в публичных выступлениях руководители системы ГТР (П. Г. Москатов, Г. Е. Зеленко и др.) всегда строго придерживались «парадного» портрета и лишь в служебных документах признавали масштабы «непарадных» проявлений. Поэтому фактор непарадности мог вызывать лишь частные постепенные изменения.

Мобилизационный полувоенный характер системы (сам по себе порождавший среди молодежи многие проявления непарадности) полностью соответствовал созданной к концу 1930-х гг. экономической модели и вплоть до ее реформирования не мог быть радикально изменен. Поэтому при обсуждении различных проектов развития системы ГТР в конце 1940-х– начале 1950-х гг. на уровне Госплана и Министерства трудовых резервов важнейшие экономические факторы (в первую очередь, реальная потребность промышленности в рабочей силе, возможности регионов – доноров призывников по мобилизации соответствующих возрастов и т. д.) просчитывались именно исходя из действующей в СССР мобилизационной экономической модели

В то же время за годы функционирования системы был накоплен значительный опыт борьбы с проявлениями непарадности, который позволил перейти от чисто дисциплинарных и карательных методов по отношению к учащимся и педагогам к более тонким и долгосрочным практикам, направленным на сглаживание неизбежных конфликтов и противоречий

<sup>1</sup> ГАРФ. Ф. Р-9507. Оп. 5. Д. 51. Л. 70.

и, в конечном итоге, на системное воспитание учащихся как носителей социальных характеристик, составлявших официальный, *парадный портрет* учащегося Государственных трудовых резервов СССР.

### Список литературы

1. Баткин Л. М. Ренессансный миф о человеке // Вопросы литературы. 1971. № 9. С. 112–133.
2. Гуревич П. С. Социальная мифология. Москва: Мысль, 1983. 176 с.
3. Ларионова М. Б., Заглодина Т. А., Разинков С. Л. Социокультурные маркеры как основа для реконструкции портрета учащихся Государственных трудовых резервов СССР // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. № 2. С. 65–80. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.004>
4. Петров Ю. П. Социально-нравственный потенциал образования. Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1987. 132 с.
5. Разрывы и конвенции в отечественной культуре / под ред. О. Л. Лейбовича. Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, 2011. 312 с.
6. Романов Р. Е. Советское государство и рабочие Сибири в годы второй мировой войны: принудительная стратегия социально-трудовой коммуникации // Историко-экономические исследования. 2018. Т. 19. № 3. С. 303–329. [https://doi.org/10.17150/2308-2588.2018.19\(3\).303-329](https://doi.org/10.17150/2308-2588.2018.19(3).303-329)
7. Травин И. И. Мифологемы и предрассудки административной системы (опыт систематизации) // Философская и социологическая мысль. 1989. № 2. С. 59–62.
8. Berger P. Facing Up to Modernity: Excursions in Society, Politics, and Religion. N.Y.: Basic Books, 1977. 233 p.

### References

- Batkin, L. M. (1971). *Renessansnyj mif o cheloveke* [The renaissance myth of man]. *Voprosy Literatry*, 9, 112–133. (In Russ.)
- Berger, P. (1977). *Facing Up to Modernity: Excursions in Society, Politics, and Religion*. Basic Books.
- Gurevich, P. S. (1983). *Socialnaya mifologiya* [Social mythology]. Mysl. (In Russ.)
- Larionova, M. B., Zaglodina, T. A., & Razinkov, S. L. (2023). Sociocultural markers as a basis for reconstructing the portrait of students in the state labour reserves. *Vocational Education and Labour Market*, 11 (2), 65–80. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.53.2.004>
- Lejbovich, O. L. (Eds.). (2011). *Razryvy i konvencii v otechestvennoj kulture* [Gaps and conventions in domestic culture]. Perm State Institute of Art and Culture. (In Russ.)
- Petrov, Yu. P. (1987). *Socialno-nravstvennyj potencial obrazovaniya* [Social and moral potential of education]. Ural University Press. (In Russ.)
- Romanov, R. E. (2018). Soviet state and Siberian workers during the Second World War: forced strategy of social and labor communication. *Journal of Economic History & History of Economics*, 19 (3), 303–329. (In Russ.) [https://doi.org/10.17150/2308-2588.2018.19\(3\).303-329](https://doi.org/10.17150/2308-2588.2018.19(3).303-329)
- Travin, I. I. (1989). *Mifologemy i predrassudki administrativnoj sistemy* (Opyt sistematzacii) [Mythologemes and prejudices of the administrative system (An attempt at systematization)]. *Filosofskaya i Sociologicheskaya Mysl*, 25, 59–62. (In Russ.)

## Сведения об авторах

**Захаровский Леонид Владимирович**, канд. ист. наук, доцент, директор Института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0951-2080>, konung-75@mail.ru

**Ларионова Марина Бариевна**, канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой документоведения, права, истории и русского языка Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4969-0527>, marin.lar@mail.ru

**Заглодина Татьяна Алексеевна**, канд. социол. наук, доцент кафедры философии, социологии и социальной работы Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1689-1552>, tz1708@yandex.ru

**Разинков Сергей Львович**, канд. ист. наук, доцент кафедры документоведения, права, истории и русского языка Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0018-7931>, sergerazinkov@mail.ru

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

## Information about the authors

**Leonid V. Zakharovsky**, Cand. Sci. (History), Docent, Director of the Institute of Humanitarian and Socio-Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0951-2080>, konung-75@mail.ru

**Marina B. Larionova**, Cand. Sci. (History), Docent, Head of the Department of Documentation, History and Legal Support, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1689-1552>, marin.lar@mail.ru

**Tatyana A. Zaglodina**, Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Social Work, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1689-1552>, tz1708@yandex.ru

**Sergey L. Razinkov**, Cand. Sci. (History), Associate Professor of the Department of Documentation, History and Legal Support, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0018-7931>, sergerazinkov@mail.ru

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

# Содержание 2024

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Авалуева Н. Б., Гаркуша Н. С.** Фрактально-экзистенциальный подход как методологическая основа подготовки будущих служащих органов публичной власти .....2, 60–78
- Аксенова Т. Н.** eduScrum – образовательный продукт в контексте бизнес-модели ..... 3, 139–151
- Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю.** Концепция прогнозирования развития системы подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена .....2, 6–30
- Бугров А. С.** Профорентация в общем образовании: анализ ситуации, тенденции и перспективы развития ..... 1, 74–94
- Гайнеев Э. Р.** Деятельностный подход в профорентационной работ как ключевой фактор реализации федерального проект «Профессионалитет» .....1, 95–104
- Долженко Р. А., Духанина Л. Н., Ащеулова И. М.** Опыт разработки проекта профессионального стандарта «Инструктор по труду» .....4, 79–96
- Донской А. Г., Ларюшкин С. А.** Методика оценки эффективности профессиональных сетевых сообществ педагогических работников ..... 2, 104–119
- Емельянова Э. Л.** Средства формирования «мягких» навыков у студентов вуза ..... 1, 105–115
- Есенин Р. А.** Рефлексивные компетенции педагогов СПО как фактор успешной цифровой трансформации ..... 3, 128–138
- Захаровский Л. В., Ларионова М. Б., Заглодина Т. А., Разинков С. Л.** «Непарадный» портрет учащихся системы Государственных трудовых резервов СССР как потенциальный фактор ее обновления ..... 4, 114–129
- Клячко Т. Л., Токарева Г. С.** Оценка избыточности / недостаточности квалификации молодых специалистов: обзор российского опыта .....3, 32–52
- Кобелев С. В., Морозкин А. А., Харитоновна Е. С.** Внедрение генеративного ИИ в деятельность финансовой компании: ожидания, эффективность, обучение персонала .....4, 97–113
- Коваленко А. А., Федотов А. В.** Об оценках дефицита кадров с профессиональным образованием (Ч. 1. Специалисты среднего звена) .....2, 40–59
- Коваленко А. А., Федотов А. В.** Об оценках дефицита кадров с профессиональным образованием (Ч. 2. Квалифицированные рабочие) .....3, 53–70
- Колзина А. Г.** Технология краткосрочной подготовки внутрифирменных преподавателей на промышленных предприятиях .....1, 68–78
- Коновалов А. А.** Профессиональное развитие педагогических кадров в процессе повышения квалификации ..... 1, 42–57
- Коновалов А. А.** Феномен профессионального развития педагогов: нейродидактический аспект .....4, 42–54
- Котова С. С., Холопова Е. С., Хасанова И. И.** Роль профессиональной идентичности в процессе профессионализации в условиях смены профессии (на примере профессионального обучения) .....4, 66–78

<b>Кузьмин К. В., Набойченко Е. С., Петрова Л. Е., Харченко В. С.</b> Оценка профессиональной готовности студентов медицинского колледжа к работе в системе здравоохранения (по материалам социологического исследования) .....	3, 83–99
<b>Ломтева Е. В., Логинов Д. М., Янковская М. А.</b> Стратегии выхода выпускников СПО на рынок труда: социологический анализ .....	3, 71–82
<b>Монахов О. Н.</b> Профессиональная адаптация военных пенсионеров: инклюзивный подход .....	2, 120–132
<b>Олейникова О. Н., Редина Ю. Н., Викторова А. О.</b> Предпринимательские компетенции в профессиональном образовании и обучении: зарубежный опыт .....	2, 79–94
<b>Осадчева С. А., Куртеева Л. Н., Сатдыков А. И.</b> Анализ нормативной-правовой рамки прогнозирования и стратегического планирования в России .....	2, 31–40
<b>Пивовар Б. Б.</b> Проблемы совмещения теоретического и практического образования при подготовке специалистов управленческо-предпринимательского профиля .....	2, 95–103
<b>Пономарь Д. В.</b> Тенденции к унификации педагогического образования в России: подходы и ограничения .....	3, 118–127
<b>Поспелова Е. А., Отоцкий П. Л., Горлачева Е. Н., Файзуллин Р. В.</b> Генеративный искусственный интеллект в образовании: анализ тенденций и перспектив .....	3, 6–21
<b>Ряпина Н. Е.</b> Онлайн-мастерские как инструмент развития цифровых навыков учителей в условиях университетско-школьного кластера .....	4, 55–65
<b>Сатдыков А. И., Родичев Н. Ф., Ермачкова Ю. В., Зайцева О. В., Дулаева З. К.</b> Прогнозирование потребности в квалификациях как основа для развития системы профессионального образования .....	3, 22–31
<b>Сергеев И. С.</b> Результаты образовательной профориентации и их оценка: модель «Четыре цветные корзины» .....	4, 6–28
<b>Сергеев И. С., Блинов В. И., Куртеева Л. Н.</b> Основные параметры прогнозирования состояний системы профессионального образования и обучения в процессе модернизации .....	1, 6–28
<b>Умгаева О. В.</b> Экономический подход в решении вопроса восполнения дефицита педагогических кадров .....	1, 58–67
<b>Федоров В. А., Савельева М. А.</b> Подготовка специалистов среднего звена с учетом требований рынка труда в условиях профессионалитета: выявленные проблем .....	1, 29–41
<b>Федоров В. А., Третьякова Н. В., Тюрина Г. А.</b> Взаимодействие колледжа с социальными партнерами в интегрированной образовательно-производственной среде при подготовке квалифицированных рабочих .....	3, 100–117
<b>Фроленкова И. Ю., Кузнецов К. Г., Ермолаева А. В.</b> Профориентационная деятельность как фактор повышения значимости созидательного труда в системе ценностных ориентиров школьников .....	4, 29–41

## КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

<b>Захаровский Л. В., Микушина М. М.</b> Трудовые ресурсы в конце 1940-х гг.: история несостоявшейся реформ .....	1, 116–121
<b>Решетникова З. Д.</b> Эмпатическая компетентность студентов-психологов на разных этапах профессиональной подготовки .....	1, 122–126

# Contents 2024

## THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

<b>Aksenova T. N.</b> eduScrum – educational product in a business model context.....	3, 139–151
<b>Avalueva N. B., Garkusha N. S.</b> Fractal-existential approach as a methodological basis for training future employees of public authorities.....	2, 60–78
<b>Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Yu.</b> Concept for forecasting the development of qualified worker's and technician's system training.....	2, 6–30
<b>Bugrov A. S.</b> Career guidance in general education: situation analysis, trends and development prospects .....	1, 74–94
<b>Dolzhenko R. A., Dukhanina L. N., Ashcheulova, I. M.</b> Experience of developing a professional standard «Labour Instructor» .....	4, 79–96
<b>Donskoy A. G., Laryushkin S. A.</b> Methodology for assessing the effectiveness of professional network communities of teaching staff .....	2, 104–119
<b>Emelyanova E. L.</b> Strategies for soft skills development in university students.....	1, 105–115
<b>Esenin R. A.</b> Reflective competencies of secondary vocational education teachers as a key to successful digital transformation.....	3, 128–138
<b>Fedorov V. A., Saveleva, M. A.</b> Training of middle-level specialists taking into account the requirements of the labour market in the conditions of Professionalitet federal project: identified problems .....	1, 29–41
<b>Fedorov V. A., Tretyakova N. V., Tyurina G. A.</b> Organisation of college interaction with social partners in an integrated educational-production environment for training qualified workers.....	3, 100–117
<b>Frolenkova I. Y., Kuznetsov K. G., Ermolaeva A. V.</b> Career guidance as a factor in enhancing the value of creative labor in the value system .....	4, 29–41
<b>Gaineev E. R.</b> Activity-based career guidance as a key factor in the implementation of the Professionalitet federal project .....	1, 95–104
<b>Klyachko T. L., Tokareva G. S.</b> Assessment of redundancy / insufficiency of qualifications of young specialists: review of Russian experience... ..	3, 32–52
<b>Kobelev S. V., Morozkin A. A., Kharitonova E. S.</b> The introduction of a generative approach into the activities of a financial company: expectations, efficiency, staff training.....	4, 97–113
<b>Kolzina A. G.</b> Technology of short-term training of in-company teachers in industrial enterprises .....	1, 68–78
<b>Konovalov A. A.</b> The phenomenon of teachers' professional development: The neurodidactic aspect .....	4, 42–54
<b>Konovalov A. A.</b> Vocational education teachers' professional development in the process of advanced training .....	1, 42–57
<b>Kotova S. S., Kholopova E. S., Khasanova I. I.</b> The role of professional identity in the process of professionalization in the context of changing professions: The case of professional training .....	4, 66–78
<b>Kovalenko A. A., Fedotov A. V.</b> On estimates of the shortage of personnel with vocational education (Part 1. Mid-level specialists) .....	2, 40–59
<b>Kovalenko A. A., Fedotov A. V.</b> On estimates of the shortage of personnel with vocational education (Part 2. Skilled workers).....	3, 22–31

<b>Kuzmin K. V., Naboychenko E. S., Petrova L. E., Kharchenko V. S.</b> Assessment of the professional readiness of medical college students to work in the health care system (based on sociological research).....	3, 83–99
<b>Lomteva E. V., Loginov D. M., Yankovskaya M. A.</b> Strategies of entering the labour market by secondary vocational education graduates: sociological analysis.....	3, 71–82
<b>Monahov O. N.</b> Professional adaptation of military pensioners: an inclusive approach.....	2, 120–132
<b>Oleynikova O. N., Redina Yu. N., Viktorova, A. O.</b> Entrepreneurial competencies in vocational education and training: international experience.....	2, 79–94
<b>Osadcheva S. A. Kurteeva L. N., Satdykov A. I.</b> Analysis of the regulatory and legal framework of forecasting and strategic planning in Russia.....	2, 31–40
<b>Pivovarov B. B.</b> Problems of combining theoretical and practical education in the training of managerial and entrepreneurial specialists.....	2, 79–94
<b>Ponomarev D. V.</b> Trends towards the unification of teacher education in Russia: approaches and limitations.....	3, 118–127
<b>Pospelova E. A., Ototsky P. L., Gorlacheva E. N., Faizullin R. V.</b> Generative artificial intelligence in education: analysis of trends and prospects.....	3, 6–21
<b>Riapina N. E.</b> Online workshops as a tool for developing teachers' digital skills in a university-school cluster.....	4, 55–65
<b>Satdykov A. I., Rodichev N. F., Ermachkova Yu. V., Zaytseva O. V., Dulaeva Z. K.</b> Forecasting the need for qualifications as basis for the development of vocational education system.....	3, 22–31
<b>Sergeev I. S.</b> The results of educational professional orientation and their assessment: The “Four colored baskets” model.....	4, 6–28
<b>Sergeev I. S., Blinov V. I., Kurteeva L. N.</b> The main parameters of predicting states secondary professional education and vocational training systems in the process of modernization.....	1, 6–28
<b>Umgayeva O. V.</b> An economic approach to solving the problem of filling the shortage of teaching staff.....	1, 58–67
<b>Zakharovsky L. V., Larionova M. B., Zaglodina T. A., Razinkov S. L.</b> “Informal portrait” of the students of the USSR State Labour Reserves system as a potential factor in its renewal.....	4, 114–129

## SHORT COMMUNICATIONS

<b>Reshetnikova Z. D.</b> Empathic competence of psychology students at different stages of professional training.....	1, 122–126
<b>Zakharovsky L. V., Mikushina M. M.</b> Labour resources in the late 1940s: the history of failed reform.....	1, 116–121

## ТРЕБОВАНИЯ К РУКОПИСИ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ\*

### ОБЩИЕ УСЛОВИЯ

К публикации принимаются статьи, не опубликованные ранее в других изданиях, объемом до 40 000 знаков (включая пробелы).

Статьи аспирантов и соискателей должны сопровождаться рекомендацией научного руководителя.

Статья должна быть отредактирована и выверена автором.

Все материалы проверяются на плагиат и заимствования.

### ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ

Статья должна соответствовать тематике журнала и содержать следующие структурно-содержательные элементы:

#### 1) обязательные

- заголовок (не более 8 слов);
- введение (постановка задачи, рассматриваемая проблема, актуальность);
- анализ существующих подходов к решению задачи, проблеме (краткий обзор литературы, указание на «пробел в знаниях», который автор своей статьей пытается восполнить);
- описание стратегии исследования, процесса сбора данных, методов анализа;
- системное, аргументированное изложение авторской позиции с опорой на конкретные результаты исследования;
- выводы;
- список литературы (включает только источники, использованные при подготовке статьи, пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в круглые скобки);

#### 2) факультативные

- благодарности (располагаются в конце статьи, перед списком литературы).

### ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ

Материалы принимаются в электронном виде в форматах Microsoft Word (.doc или .docx). Имя файла должно содержать фамилию автора (Фамилия.doc или Фамилия.docx).

К статье прилагаются отдельным файлом:

метаданные на русском и английском языках:

- название статьи,
- аннотация (150-250 слов), в которой следует кратко обозначить проблематику статьи, цели, результаты, практическую (или теоретическую) значимость и новизну,
- ключевые слова (6–8 слов и / или словосочетаний),
- полные ФИО автора (-ов),
- место работы, должность,
- ученые степень, звание,
- авторские идентификаторы: ORCID, SPIN-код РИНЦ,
- контактные телефоны и e-mail (каждого автора).

### ПОРЯДОК ПРОХОЖДЕНИЯ РУКОПИСЕЙ, ЭКСПЕРТИЗА И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

Поступившая в редакцию статья проверяется на наличие некорректных заимствований и соответствие тематике журнала.

Редакция осуществляет слепое рецензирование соответствующих тематике журнала статей с целью их экспертной оценки.

Если в рецензии на статью имеется указание на необходимость ее доработки, статья направляется автору с рекомендациями и замечаниями рецензента, которые необходимо учесть при дальнейшей работе над статьей или аргументированно опровергнуть.

Статья, не рекомендованная рецензентом к публикации, к повторному рассмотрению не принимается.

Редакция оставляет за собой право отклонить статью без проведения внешней экспертизы (рецензирования), если она явно не соответствует формальным и / или содержательным требованиям, таким как соответствие тематике журнала, оригинальность (уникальность), соответствие выводов целям и задачам исследования и др.

\* Полностью ТРЕБОВАНИЯ размещены на сайте журнала [www.po-rt.ru](http://www.po-rt.ru). Перед подготовкой статьи рекомендуем ознакомиться с ними.