

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ  
БУДУЩЕГО МИРА ПРОФЕССИЙ



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Уральский государственный экономический университет

**ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ  
В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ  
БУДУЩЕГО МИРА ПРОФЕССИЙ**

*Монография*

Под общей редакцией А. В. Пеша

УДК 311.5+378(035.3)

ББК 65.24+74.480

Т38

**Авторы:**

А. В. Пеша (предисловие, основные термины и определения, главы 1, 3, 8, 9, 10, 13, 14);  
М. Н. Шавровская (главы 7, 9, 11, 12, 13, 15); М. А. Николаева (главы 2, 4, 5, 9); Н. В.  
Шрамко (главы 2, 4); Т. А. Камарова (глава 6); С. Ю. Патутина (главы 16, 17)

**Редактор:**

Пеша Анастасия Владимировна, кандидат экономических наук, доцент  
(Уральский государственный экономический университет)

**Рецензенты:**

*Галагузова Юлия Николаевна*, доктор педагогических наук, профессор,  
зав. кафедрой педагогики и педагогической компаративистики  
Уральского государственного педагогического университета

*Половинко Владимир Семенович*,  
доктор экономических наук, профессор, зав. кафедрой экономики и социологии труда  
Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского  
*Казаева Евгения Анатольевна*, профессор,  
доктор педагогических наук, профессор кафедры управления персоналом и психологии  
Уральского федерального университета  
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

*Издание подготовлено при финансовой поддержке РФФИ  
в рамках научного проекта № 19-29-07435*

Т38     **Технология формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий** : монография / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.] ; под общ. ред. А. В. Пеша ; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Уральский гос. экономический ун-т. — Казань : Бук, 2022. — 240 с. — Текст : электронный.

ISBN 978-5-00118-857-5.

В монографии раскрывается авторский подход к технологии формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий. Читателю предложен практико-ориентированный подход к содержанию и внедрению технологии карьерного лифта в учреждениях высшего образования, отражены итоги качественного исследования проблем и возможностей развития надпрофессиональных компетенций вузов. Сформулированы методологические основы внедрения технологии карьерного лифта.

Материалы монографии будут полезны представителям сферы управления персоналом, преподавателям и руководителям структурных подразделений высшей школы, аналитикам и экспертам, а также студентам бакалавриата и магистратуры.

УДК 311.5+378(035.3)

ББК 65.24+74.480

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	5
Основные термины и определения.....	9

## Раздел 1

### Методология реализации карьерного лифта и формирования надпрофессиональных компетенций студентов вуза в рамках реализации основных и дополнительных профессиональных образовательных программ и внеучебных проектов

Глава 1. Карьерный лифт: терминологический и библиографический анализ подходов.....	13
Глава 2. Индивидуализация образовательного процесса как средство проектирования профессиональной карьеры будущих специалистов.....	28
Глава 3. Методы и инструменты реализации методологии карьерного лифта в рамках LMS университета.....	41

## Раздел 2

### Востребованность надпрофессиональных компетенций на современном рынке труда России

Глава 4. Результаты исследования отношения современных специалистов к необходимости получения новых знаний и навыков в быстро меняющемся мире в разрезе концепции lifelong learning .....	53
Глава 5. Блоги в социальных сетях как коммуникативные площадки развития надпрофессиональных компетенций специалистов будущего: на примере блогов педагогов .....	67
Глава 6. Востребованность надпрофессиональных компетенций среди работодателей и соискателей России.....	80

## Раздел 3

### Проблемы и возможности формирования надпрофессиональных компетенций в университете: результаты качественного исследования в период 2020–2021 гг.

Глава 7. Фокус-группа. Анализ ресурсов применения метода в проблематике формирования надпрофессиональных компетенций студентов .....	105
Глава 8. Характеристика цикла фокус-групп «Надпрофессиональные компетенции специалиста в BANI-мире: важность, развитие, оценка» .....	110
Глава 9. Результаты проведения качественного исследования проблем и возможностей формирования надпрофессиональных компетенций студентов вузов.....	119

## Раздел 4

### Оценка надпрофессиональных компетенций студентов методом Ассесмент центра

Глава 10. Сравнительный анализ оценки НПК посредством Ассесмент центра в формате онлайн и офлайн .....	160
Глава 11. Возможности и ограничения применения метода в оценке компетенций студентов российских вузов.....	173

## **Раздел 5**

### **Марафоны развития надпрофессиональных компетенций**

- Глава 12. Теория и практика применения онлайн-марафонов в российском образовании и за рубежом..... 178
- Глава 13. Описание педагогического эксперимента. Результаты апробации проекта марафонов развития надпрофессиональных компетенций..... 184

## **Раздел 6**

### **Предпринимательские компетенции студентов российских вузов**

- Глава 14. Результаты исследования развития предпринимательских компетенций студентов вузов ..... 196
- Глава 15. Предпринимательские компетенции студентов российских вузов..... 211

## **Раздел 7**

### **Научно-исследовательские компетенции студентов российских вузов**

- Глава 16. Научно-исследовательские компетенции студентов вузов: подходы к определению и важность развития..... 218
- Глава 17. Онлайн-портфолио студента как инструмент контроля и содействия включения студентов в научно-исследовательскую работу..... 226

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В 2020–2021 гг. мировые системы пришли в хаотичное движение с мало предсказуемыми перестроениями. Мир стал другим, распространение получило выражение «новая реальность». Как выразился ученый из Калифорнийского университета будущего Jamais Cascio: «We are in an age of chaos, an era that intensely, almost violently, rejects structure. It isn't simple instability, it's a reality that seems to actively resist efforts to understand what the hell is going on» (Мы живем в век хаоса – эпоху, которая интенсивно, почти насильственно отвергает структуру. Это не просто нестабильность, это реальность, которая, похоже, активно сопротивляется попыткам понять, что происходит)<sup>1</sup>. В ситуации тревожности в мире, динамики трансформационных процессов на рынке труда для людей особенно актуальной становится поддержка на всех этапах самореализации, профессионального раскрытия. В представленной научной работе красной линией нами транслируется важность направления усилий на организацию поддержки и сопровождения карьерной ориентации, формирования карьерной осознанности и траекторий развития, а также выхода на рынок труда студентов и выпускников университетов.

В предыдущей своей работе<sup>2</sup> мы делали акцент на изучении методологических основ формирования, оценки и развития надпрофессиональных компетенций студентов университетов, которые обеспечивают им конкурентоспособность и успешную профессиональную адаптацию в условиях динамичного рынка труда и турбулентности мирового экономического развития. В данной работе мы продолжаем изучение проблематики надпрофессиональных компетенций, приводим результаты второго этапа исследовательской работы и делаем акцент на раскрытии технологии карьерного лифта – как перспективно эффективной технологии оказания помощи и поддержки студентам и выпускникам образовательных организаций высшего образования в планировании и старте карьеры. Значение выбранной нами темы и ее раскрытие в научном исследовании подтверждается большим количеством национальных и международных программ и проектов, реализуемых в этом направлении, например:

– «Исследование навыков трудоустройства для зеленого будущего»<sup>3</sup> Международной организации труда (ILO);

– Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) проводит множество исследований, связанных с изучением навыков и компетенций, необходимых взрослым, например, «Будущее образования и навыки 2030»<sup>4</sup> и «Исследо-

---

<sup>1</sup> Перевод авторов. Facing the Age of Chaos / Jamais Cascio Blog at Medium. URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (дата публикации: 29.04.2020; дата обращения: 04.01.2022).

<sup>2</sup> Развитие и оценка надпрофессиональных компетенций студентов университетов: теоретико-методологические основы / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева и др.; под общ. ред. А. В. Пеша. Казань: Бук, 2020. 248 с. ISBN 978-5-00118-592-5.

<sup>3</sup> Skills for a Greener Future: Key Findings / International Labour Organization. Geneva: International Labour Office, 2019. ISBN 978-92-2-133560-3. URL: [https://www.ilo.org/skills/projects/WCMS\\_709121/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/skills/projects/WCMS_709121/lang--en/index.htm) (дата обращения: 04.01.2022).

<sup>4</sup> The future of education and skills. Education 2030 / OECD. Paris, 2018. URL: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (дата обращения: 04.01.2022).

вание навыков взрослых»<sup>1</sup>;

– Исследования ЮНЕСКО в области устойчивого развития также представляют свое видение необходимых в ближайшем будущем компетенций, которые отражены в документе «Цели образования в интересах устойчивого развития: задачи обучения»<sup>2</sup>; Программа оценки и мониторинга грамотности the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)<sup>3</sup>;

– в нашей стране реализуется масштабный проект Агентства стратегических инициатив (АСИ) и Сколково «Атлас новых профессий»<sup>4</sup>, в котором также определяется перечень надпрофессиональных навыков, которые будут необходимы специалистам будущего;

– проект «Центры компетенций», инициированный президентской платформой «Россия – страна возможностей» и активно развивающийся в регионах Российской Федерации;

– и других.

В работе представлены семь взаимосвязанных друг с другом разделов, которые раскрывают авторский подход к технологии формирования надпрофессиональных компетенций студентов в условиях неопределенности будущего мира профессий.

В первом разделе монографии нами раскрывается авторское видение понятия «карьерный лифт», методология его реализации в университете для талантливых студентов. При этом мы исходим из позиции, что талантлив каждый человек и как раз основная задача системы образования – раскрыть и развивать данные таланты по индивидуальной карьерной траектории. Основа реализации технологии карьерного лифта – заинтересованная включенность всех стейкхолдеров высшего образования. Со стратегической точки зрения, на наш взгляд, реализация технологии карьерного лифта и ее интеграция в образовательную систему, в том числе LMS вуза, позволит уменьшить влияние факторов низкой востребованности выпускников университетов на рынке труда. Всесторонняя и целенаправленная помощь и поддержка при развитии навыков управления карьерой и сопровождение выхода на рынок труда обеспечат рост занятости выпускников по специальности, как одного из показателей качества образовательных услуг университета.

Реализация карьерного лифта возможна при уделении внимания возможностям и готовности постоянного развития своих компетенций, как профессиональных, так и надпрофессиональных. Во втором разделе книги нами приводятся результаты исследования отношения современных специалистов сферы образования к необходимости получения новых знаний и навыков в разрезе концепции lifelong learning (обучение в течение всей жизни). Исследование проводилось среди педа-

---

<sup>1</sup> The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Third Edition / OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing, 2020. ISBN 978-92-64-38513-9. URL: [https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/Survey\\_of\\_Adult\\_Skills\\_Reader's\\_Companion\\_3rd\\_Edition\\_ENG.pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/publications/Survey_of_Adult_Skills_Reader's_Companion_3rd_Edition_ENG.pdf) (дата обращения: 04.01.2022).

<sup>2</sup> Education for Sustainable Development Goals: learning objectives / UNESCO. Paris: UNESCO, 2017. ISBN 978-92-3-100209-0. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (дата обращения: 04.01.2022).

<sup>3</sup> LAMP. Implementation in Diverse Settings of the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP). Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics, 2017, 216 p.

<sup>4</sup> Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Альпина ПРО, 2021. 472 с. ISBN 978-5-907274-10-5. URL: [https://atlas100.ru/upload/pdf\\_files/atlas.pdf](https://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf) (дата обращения: 04.01.2022).

гогов различных учреждений Свердловской области. Несмотря на тот факт, что повышение квалификации один раз в три года является обязательным для всех педагогов, нам было интересно изучить мотивацию формы обучения, выбираемые теми, от кого во многом зависит формирование мотивации к обучению всего населения. Мы пришли к выводу, что педагогическое сообщество отмечает важность и особую необходимость повышения своего образовательного уровня для того, чтобы успевать за современным темпом жизни и передавать актуальные знания подрастающему поколению. В рамках данного раздела нами были проанализированы онлайн-инструменты нетворкинга (блоги и социальные сети) как площадки для развития надпрофессиональных компетенций, на примере педагогов. В результате можно отметить, что блог в современной интернет-среде выполняет целый ряд функций: коммуникативную, развлекательную, образовательную, психотерапевтическую, рефлексивную, а также функцию самопрезентации и само-продвижения в профессиональном медиапространстве. Вовлеченность в блогосферу позволяет педагогам коммуницировать, коллективно рефлексировать, систематизировать опыт, обмениваться результатами, следовательно, блог может являться одним из каналов диссеминации.

В шестой главе авторами представлен актуальный анализ востребованности надпрофессиональных компетенций среди работодателей России. На основе проведенного анализа можно заключить, что наиболее важные надпрофессиональные компетенции современного специалиста – взаимодействие с людьми, ориентация на результат, способность к адаптации и к обучению. Также в приоритете у работодателей наличие у соискателей вакантных мест карьерной/профессиональной мотивации.

На наш взгляд, достаточно интересными получились результаты второго этапа исследования проблем и возможностей формирования надпрофессиональных компетенций студентов университетов, представленных в главе 3. Исследование было проведено с применением качественного метода фокус-групп в период 2020–2021 гг. среди всех ключевых стейкхолдеров высшего образования: педагогов и представителей администрации университетов, работодателей, а также студентов. В работе довольно подробно описывается гайд качественного исследования обозначенной выше проблемы, представлен полный отчет о полученных результатах. В общей сложности в фокус-групповых интервью приняло участие 254 человека. На основе проведенной работы авторами сделано несколько выводов, которые касаются, как пула наиболее востребованных компетенций, так и важных мероприятий по их развитию во время обучения в университете. Итоги исследования будут применены в дальнейшем при проработке возможностей реализации технологии карьерного лифта, в том числе в цифровой среде.

Четвертый раздел книги направлен на раскрытие авторской практики применения для оценки надпрофессиональных компетенций студентов Ассессмент центра. В разделе представлены результаты сравнения двух форматов реализации метода – офлайн и онлайн. В результаты авторами делается вывод, что оценка компетенций в любом формате может быть эффективной, что определяется компетентностью модератора, ассессоров, набором инструментов оценки и вниманием к особенностям формата. Кроме того, авторами раскрыты возможности и ограничения внедрения метода Ассессмент центров в практику оценки компетенций студентов российских университетов.



Наиболее актуальный на сегодняшний день формат взаимодействия с молодой аудиторией – онлайн, который позволяет организовать образовательные события для широкого круга обучающихся вне зависимости от места проживания, вуза и формы обучения. В пятой главе авторами раскрывается реализованный в 2021 г. педагогический эксперимент по внедрению в практику обучения студентов университетов онлайн-марафонов. Главы данного раздела представлены авторами как основа для разработки цифровой платформы компетенций и являются результатами практического применения и теоретического осмысления опыта работы с образовательными технологиями и цифровыми платформами.

Шестой и седьмой разделы монографии раскрывают итоги апробации методики оценки предпринимательских компетенций студентов вузов, а также результаты анализа научно-исследовательской активности и научно-исследовательских компетенций студентов университетов. Для всех специалистов в настоящее время важны компетенции в области поиска и обработки профессионально важной информации, принятия решений и построения предположений об их эффективности, оценки рисков и возможностей их преодоления. В любой сфере деятельности важная креативность и инициативность, а управление ресурсами – важные компетенции человека для поддержания устойчивого развития экономики, экологии и социальной сферы.

Итоги данной работы дополняют уже полученные на предыдущем этапе исследования результаты и открывают новые исследовательские вопросы, которые необходимо осмыслить и реализовать при реализации дальнейшей работы по внедрению методологии карьерного лифта в работу цифровой платформы формирования, развития и оценки надпрофессиональных компетенций.

## ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Знания	Совокупность фактов, принципов, теорий и практик, связанных с областью работы или учебы <sup>1</sup>
Карьерный лифт	1. Тип построения карьеры, предусматривающий возможности выстраивания карьеры под индивидуальные потребности, возможности и запрос специалиста не только в рамках одного профессионального направления, но и кросс-функциональные перемещения. 2. Технология оказания помощи и поддержки студентам и выпускникам образовательных организаций высшего образования в планировании и старте карьеры
Компетенция	Не просто знания и умения, а способность удовлетворять сложные требования, используя и мобилизуя психосоциальные ресурсы (включая навыки и отношение) в конкретном контексте <sup>2</sup>
Компетентность	Способность и готовность человека автономно и ответственно применять компетенции в действиях и поведении
Контекст	Ситуация, в которой проявляется компетенция (обучение, работа, личная жизнь, быт, развитие и другие)
Навыки	Способность осуществлять процессы и использовать имеющиеся знания для достижения результатов <sup>3</sup>
Надпрофессиональные компетенции (НПК)	Широкий набор навыков и моделей поведения, особенностей межличностных отношений и качеств личности, которые позволяют человеку быстро ориентироваться и адаптироваться к задачам и вызовам окружающей среды, налаживать отношения и устанавливать контакты, показывать высокую эффективность труда и достигать поставленных целей и задач [4]
Научно-исследовательские компетенции	Научно-исследовательские компетенции – совокупность знаний, навыков и установок личности, связанных с подготовкой, организацией, проведением и последующим анализом исследовательской работы, позволяющая специалисту быть успешным при реализации профессионально значимых задач и в достижении личных целей
Образовательное пространство	Сложное многоуровневое явление, поли средовая реальность, в котором протекает образовательный процесс
Образовательная среда	Совокупность педагогических условий (внешних и внутренних), когда имеется выбор, открывающий перед личностью возможность самоопределения, изменение представлений о себе как о личности, поиск и нахождение себя в социуме и культуре

<sup>1</sup> Council recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:32017H0615(01)) (дата обращения: 05.01.2022).

<sup>2</sup> Compétences du 21e siècle: document de réflexion. Phase 1: Définir les compétences du 21e siècle pour l'Ontario. Édition de l'automne, 2016 / Ministère de l'éducation de l'Ontario. Toronto, 2015. 64 p. URL: [https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR\\_AODA\\_EDUGAINS\\_Feb-19\\_16.pdf](https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf) (дата обращения: 05.01.2022).

<sup>3</sup> Commission Staff working document accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52018SC0014> (дата обращения: 05.01.2022).

Отношение	Социально-эмоциональное состояние, отражающее расположение и мышление, установки и убеждения, ценности и чувства по поводу чего-либо, или кого-либо
Поведение	Альтернативные проявления намерения в зависимости от ситуации или времени [6]
Предпринимательские компетенции	Включают в себя знания, установки и навыки, которые предприниматель должен приобрести через обучение и развитие, и которые будут способствовать созданию выдающихся продуктов [7]
Способность	Природная одаренность, талантливость; умение и возможность производить какие-либо действия [3]
Стейкхолдеры	Заинтересованные стороны
Умения	Способности, основанные на знании, реализующиеся через осознанные действия [2]
Фактор	Причина, движущая сила развития компетенций, определяющая характер процесса и его основные черты

### **Перечень надпрофессиональных компетенций, применяемый в исследовании, и их краткое описание**

Кластер	Компетенция	Описание
Социоэмоциональные	взаимодействие с людьми	проявляется в эффективном обмене мыслями, идеями, образами, организации и участии в совместной деятельности с другими людьми, которые имеют индивидуальные особенности (компетенции, характер, мотивацию и др.), оказании поддержки и влияния на цели и потребности людей, на их эмоциональное состояние при достижении совместных значимых целей.
	ориентация на клиента	построение долгосрочных взаимовыгодных отношений с клиентов через выяснение их потребностей и подбор вариантов их удовлетворения
	работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач	проявляется в эффективном принятии решений в сжатые сроки, управлении временем и ресурсами, быстром переключении с одной мысли на другую, а также обдумывании нескольких вещей одновременно при быстрой смене условий и задач, обеспеченные ориентацией на развитие и здоровьесбережение.
	компетенции в области эмоционального интеллекта	предполагает, что человек распознает эмоции людей и регулирует свои эмоции, позитивно оценивает собственные навыки и способности, как достаточные для достижения значимых целей.
	Гражданственность	предполагает включенность человека в общественную деятельность. Включает, помимо прочего, экологически безопасную деятельность, деятельность по развитию экономики или общества, деятельность по энергосбережению [9]

Кластер	Компетенция	Описание
Мышление и интеллект	Вычислительное мышление	предполагает, что человек ставит проблему и представляет ее решение в форме, которая может быть эффективно реализована с помощью человека или компьютера. Способность решать сложные проблемы при помощи алгоритмов и автоматизации [5]. Способность переводить огромные объемы данных в абстрактные понятия и понимать основанные на данных рассуждения <sup>1</sup>
	Креативное мышление и инновативность	проявляется в нестандартных мыслях, постоянном развитии и поиске новых возможностей, внедрении новых методов и инструментов в деятельность.
	Прогностическое/ стратегическое мышление	понимание и оценка множественных вариантов будущего – возможное, вероятное и желаемое, чтобы создавать собственное видение будущего [10]
	Системное мышление	комплексное восприятие предметов, явлений, задач и процессов целостно, с учетом их взаимосвязи, обуславливающих причин и следствий, идентификация и анализ всех соответствующих подсистем в различных областях (люди, планета, прибыль) и дисциплинах, включая их границы [10]
	Управление информацией	понимание и формирование потребности в информации, организация поиска, различение и фильтрация ее по важности, а также знание, как максимизировать когнитивное функционирование, используя различные инструменты и методы.
Коммуникативные	Общая коммуникативная компетенция	общительность и отзывчивость, способность производить связное устное и письменное высказывание, готовность получать максимальные результаты от переговоров и поддерживать хорошие отношения с партнерами, в том числе в ситуации конфликта точек зрения.
	Мультиязычность и мультикультурность	свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в отраслях в других странах [1]
Цифровые	Медиа-компетенция	критическое оценивание и разработка контента, анализ, оценка и создание сообщений в разных видах медиа, жанрах и новых медиа- формах
	взаимодействие с цифровыми системами и технологиями (Программирование / ИИ, моделирование/ дизайн/ робототехника)	настраивание роботов и системы искусственного интеллекта под выбранные задачи [1]

<sup>1</sup> Future Work Skills 2020 / Institute for the Future. URL: <https://www.iftf.org/futureworkskills/> (дата обращения: 05.01.2022).

Кластер	Компетенция	Описание
	Общая техническая компетенция	эффективная работа в цифровой среде, владение цифровыми инструментами и технологиями

## Литература

1. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – Москва : Альпина ПРО, 2021. – 472 с. – ISBN 978-5-907274-10-5.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Азъ, 1994. – 907 с. – ISBN 5-85632-007-7.
4. Развитие и оценка надпрофессиональных компетенций студентов университетов: теоретико-методологические основы / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.] ; под общ. ред. А. В. Пеша. – Казань : Бук, 2020. – 248 с. – ISBN 978-5-00118-592-5.
5. Хеннер, Е. К. Вычислительное мышление / Е. К. Хеннер. – DOI 10.17853/1994-5639-2016-2-18-33 // Образование и наука. – 2016. – № 2 (131). – С. 18–33.
6. Boyatzis, R. E. Competencies in the 21st century / R. E. Boyatzis. – DOI 10.1108/02621710810840730 // Journal of management development. – 2008. – Vol. 27, iss. 1. – P. 5–12.
7. Inyang, B. J. Entrepreneurial competencies: The missing links to successful entrepreneurship in Nigeria / B. J. Inyang, R. O. Enuoh. – DOI 10.5539/ibr.v2n2p62 // International business research. – 2009. – Vol. 2, iss. 2. – P. 62–71.
8. Oginska-Bulik, N. Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers / N. Oginska-Bulik // International journal of occupational medicine and environmental health. – 2005. – Vol. 18, iss. 2. – P. 167–175.
9. Wang, Y. Aims for learning 21st century competencies in national primary science curricula in China and Finland / Y. Wang, J. Lavonen, K. Tirri. – DOI 10.29333/EJMSTE/86363 // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2018 – Vol. 14, iss. 6. – P. 2081–2095.
10. Wiek, A. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development / A. Wiek, L. Withycombe, C. L. Redman. – DOI 10.1007/s11625-011-0132-6 // Sustainability science. – 2011. – Vol. 6, iss. 2. – P. 203–218.

**РАЗДЕЛ 1**  
**МЕТОДОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КАРЬЕРНОГО ЛИФТА**  
**И ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**  
**СТУДЕНТОВ ВУЗА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ**  
**ОСНОВНЫХ И ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ**  
**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ВНЕУЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ**

*Глава 1*

**Карьерный лифт: терминологический и библиографический  
анализ подходов**

**Введение**

Как отмечают в своей работе Я. Кузьминов и И. Фрумин, «место, которое Россия будет занимать в глобальном миропорядке к 2050 г., определяется тем, что будет происходить в 2018–2024 гг. в наших детских садах, школах, колледжах и университетах, в сфере непрерывного образования» [13, с. 4]. По данным исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проведенного в январе 2021 г. среди 1 600 россиян, 31 % опрошенных оценивают качество образования как хорошее или отличное, 32 % видят прямую зависимость между уровнем образования и материальным благополучием человека (в то же время 62 % такой зависимости не видят) [16]. Обозначенные данные свидетельствуют, с одной стороны, о важности качества образовательного процесса на всех уровнях подготовки для будущего страны, а с другой – о том, что эта важность недостаточно глубоко осознается ее населением. Казалось бы, данная проблема лежит вне задач данной научной работы, но в то же время построение карьерных траекторий и реализация технологии карьерного лифта подразумевает, с нашей точки зрения, в том числе серьезную профориентационную работу, в которую включаются не только студенты университетов, но и потенциальные абитуриенты, их родители и заинтересованные работодатели.

В более ранних работах мы говорили о том, что одна из проблем, которые обозначаются работодателями и исследователями современного рынка труда, – проблема закрытия вакансий молодыми специалистами, которые не имеют достаточно уровня развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций [18, с. 110]. По данным нашего недавнего экспресс-опроса, который был проведен среди студентов и преподавателей, участвующих в международной конференции, 66,7 % (16 человек) считают, что во время обучения в университете внимание к развитию профессиональных и непрофессиональных (надпрофессиональных, универсальных, ключевых) компетенций распределяется в соотношении 70:30, оставшиеся респонденты отметили, что данное внимание распределено как 80:20 (8 человек). В то же время, по данным мировых исследований, соотношение важности и востребованности на рынке труда данных кластеров компетенций противоположное. Так, еще 100 лет назад С. Р. Мэнн эмпирическим путем показал, что важность успеха в профессии на 85 % определяется уровнем развития непрофессиональных компетенций/навыков (в данном исследовании – *soft skills*) [45]. По данным исследования компании Deloitte в 2017 г., ценность *soft skills* составила 82 % в сравнении с профессиональными компетенциями [38]. Исследование G. Guest, проведенное в Индии

в 2017 г., показало, что существует прямая взаимосвязь между уровнем развития soft skills и производительностью труда: инвестиции в развитие данного кластера компетенций дали 256 % чистого возврата инвестиций, показали рост производительности на 12 % [39]. В представленных данных видны противоречия между компетенциями, развиваемыми в университете, и пулом компетенций, востребованных среди работодателей. Данное противоречие также может быть разрешено благодаря внедрению технологии карьерного лифта, которая позволит соблюсти в процессе профессиональной подготовки и дополнительного образования баланс и системный подход при формировании компетенций будущих и действующих специалистов.

Еще один факт подтверждает актуальность поднимаемого в разделе вопроса: по данным первого этапа проводимого нами исследования, в котором в 2019–2020 гг. приняло участие порядка 1 500 студентов университетов из разных регионов Российской Федерации, 39 % респондентов были трудоустроены на момент исследования, почти 52 % участников исследования заявили о своем желании трудоустроиться. Таким образом, подавляющее большинство студентов начинает не только думать о построении карьеры во время обучения в университете, но и делает первые шаги в этом направлении. К сожалению, данные показывают, что из 500 человек, занятых на момент исследования, лишь 34,8 % работают по получаемой профессии [18, с. 131–133]. В этом отношении реализация технологии карьерного лифта, предполагающей системное и поэтапное выстраивание индивидуальных карьерных траекторий студентов через вовлечение их в разные виды активности с момента поступления в университет, может стать эффективным инструментом поддержки трудовой ориентации и занятости обучающихся вузов.

Существуют разные подходы к построению карьеры и организации работы по карьерному ориентированию в университетах. В данном разделе мы ставим **цель** проанализировать основные вопросы управления карьерой студентов, отраженные в исследованиях последних пяти лет, разобрать понятие «карьерный лифт» с этимологической точки зрения и отразить авторский взгляд на возможности реализации технологии карьерного лифта.

**Задачи**, которые мы перед собой поставили при подготовке данного раздела:

- 1) провести этимологический анализ понятия «карьерный лифт» и его составляющих;
- 2) проанализировать публикации за последние пять лет в реферативных базах Web of Science и РИНЦ по дефиниции «карьера» с уточнением запроса по критерию «высшее образование»;
- 3) представить авторский подход к пониманию карьерного лифта как технологии и как типа построения карьеры человека.

### **Методы и материалы**

Для проведения этимологического анализа мы обратились к толковым словарям различных стран. Поскольку слово «карьера» имеет французские и итальянские корни, то в первую очередь за основу толкования берутся словари данных стран.

Метод библиографического анализа – систематический обзор публикаций по проблематике построения карьеры студентов и выпускников университетов, размещенных в реферативных базах Web of Science (WoS) и РИНЦ (eLibrary).

Для анализа отобраны публикации за период с 2017 по 2021 г. (на 1 ноября 2021 г.). Отбор научных статей происходил по наличию в названии и ключевых

словах поисковой дефиниции «карьера», «управление карьерой» с уточнением в поиске по критерию «высшее образование».

Выборочная совокупность составила 50 публикаций с минимальным цитированием для русскоязычных публикаций – 4, для иностранных – 54 (разница в критериях отбора по цитируемости объясняется сравнительно небольшим количеством цитирований русскоязычных работ и соответствующим количеством цитирований на публикацию), и охватила в том числе актуальные публикации за последние два года – 2020–2021 гг. Описание выборочной совокупности представлено в табл. 1. Приоритет при анализе данных реферативных баз отдавался публикациям в научных периодических изданиях, тем не менее в обзор были добавлены соответствующие поисковым критериям работы, опубликованные в сборниках научных трудов, в том числе по итогам конференций. Все работы описательного характера, а также нерелевантные поисковому запросу после изучения были исключены из выборочной совокупности. В результате представлены данные по 13 публикациям из базы РИНЦ и 20 публикаций из базы Web of Science.

Т а б л и ц а 1 – Описательные характеристики выборочной совокупности

Критерий отбора	Число публикаций в базе									
	РИНЦ					WoS				
	2017	2018	2019	2020	2021	2017	2018	2019	2020	2021
Поисковый запрос «карьера» / «career»	5 903					41 428				
Уточнение в поисковом запросе «высшее образование» / «higher education»	195					5 174				
Количество публикаций по годам	29	44	52	50	20	947	984	1 175	1 113	955
Число цитирований публикаций из топ-20 по цитированию	4–37					54–222				

Как видно из табл. 1, интерес к тематике карьеры в высшем образовании в мировых научных исследованиях стабильно растет, особенно динамичным можно назвать изменение числа публикаций, индексируемых в базе РИНЦ.

## Результаты

**Этимологический анализ.** Этимологически слово «карьера» произошло от французского *carrière* в прямом переводе в XIX в., обозначавшем «самый быстрый ход лошади», а также от итальянского *carriera* – жизненный путь, поприще<sup>1</sup>. В настоящее время слово *carriera* в итальянском языке употребляется в значении карьеры, профессии<sup>2</sup>. В обоих языках слово берет начало от латинского *carrus* – телега, повозка). В табл. 2 нами представлены современные подходы к значению слова «карьера» в различных словарях.

<sup>1</sup> См., например, [28], а также: Карьера // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Карьера>; Толковый словарь Ушакова онлайн. URL: <https://ushakovdictionary.ru> (дата обращения: 04.01.2022).

<sup>2</sup> Итальянско-русский словарь. URL: <https://gufo.me/dict/itru/carriera> (дата обращения: 04.01.2022).



Т а б л и ц а 2 – Современные подходы к трактованию слова «карьера»

Словарь	Трактовка
The American Heritage Dictionary of the English Language <sup>1</sup>	1. Избранное занятие; профессия или род занятий. 2. Общий ход или развитие трудовой жизни или профессиональных достижений
ERIC <sup>2</sup>	Постепенно развивающаяся последовательность связанных профессиональных ролей или опыта работы, через которые люди проходят в течение своей трудовой жизни, часто с растущим престижем и вознаграждением, предполагаемая последовательность этих ролей, как часть жизненных планов людей
Толковый словарь Д. Н. Ушакова <sup>3</sup>	1. Движение, путь кого-нибудь к внешним успехам, славе, выгодам, почету, сопровождающее деятельность на каком-нибудь общественном поприще. 2. Профессия, род занятия
Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [17]	1. Род занятий, деятельности. 2. Путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также само достижение такого положения
Современный экономический словарь [19]	1. Успешное продвижение в какой-либо области деятельности. 2. Род занятий, профессия
Этимологический словарь русского языка [21]	Продвижение по служебной лестнице

Анализируя трактовки понятия «карьера», представленные выше, можно выделить следующие ключевые характеристики, которые ему приписывают авторы.

1. Карьера связана с определенным родом занятий или видом деятельности.
2. Слово имеет динамическую характеристику, обозначающую в словарях через термины «путь», «движение», «продвижение».

3. Динамическая характеристика понятия имеет прогрессивный аспект, т. е. возможность нисходящего и регрессивного построения карьеры в трактовках не обозначена. Дефиниции, употребляемые для прогрессивной характеристики трактовки понятия, – «продвижение», «растущий престиж и вознаграждение», «путь к успехам», «успешное продвижение».

Нам представляется возможным рассмотреть подходы к трактовке понятия в публикациях современных ученых в процессе проведения библиографического анализа и вернуться к ней в следующем блоке работы.

Что касается этимологического анализа значения слова «лифт», то происходит оно от английского *lift* – поднимать [21].

Если использовать слово «лифт» применительно к карьерному ориентированию, то вполне логичным видится употребление слова в значении развития, т. е. применения сторонней помощи для «подъема» компетенций человека и перехода

<sup>1</sup> The American Heritage Dictionary of the English Language, Fifth Edition. URL: <https://ahdictionary.com/word/search.html?q=career> (дата обращения: 10.11.2011).

<sup>2</sup> ERIC – онлайн-библиотека исследований и информации в области образования, спонсируемая Институтом педагогических наук (IES) Министерства образования США. URL: <https://eric.ed.gov/?qt=career&ti=Careers> (дата обращения: 10.11.2011).

<sup>3</sup> Толковый словарь Ушакова онлайн. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=23083> (дата обращения: 04.01.2022).

его в новые профессиональные роли и виды деятельности.

Анализ подходов к трактовке и понятия «карьерный лифт» представлен в табл. 3.

Т а б л и ц а 3 – Содержательный анализ подходов к понятию «карьерный лифт»

Суть	Автор и источник
Обеспечение высокой профессиональной мобильности персонала	Е. Ю. Беляева [3, с. 19]
«„Резерв кадров“ в условиях рыночных отношений, где все конкурируют со всеми»	Н. А. Заруба [6, с. 29.3]
Управление продвижением по службе	О. К. Иванова [7, с. 260]
Профессиональная мобильность, которая имеет движение и «снизу вверх, и сверху вниз, представляя множество вариаций для самореализации»	А. И. Ковалева [10, с. 298]
«Перспективный резерв из числа специалистов до 35 лет, демонстрирующих высокие моральные качества и управленческий потенциал»	Е. В. Когтева [11, С. 35]

Необходимо отметить, что понятие «карьерный лифт» употребляется только в отечественных публикациях, основная суть и содержание которых связаны с вопросами управления карьерой на государственной службе. Понятие карьерного лифта авторы публикаций часто не сопровождают пониманием сути, из анализа общего содержания работы можно предположить, что авторы идентифицируют его с понятием «карьерное продвижение» [5; 9]. В то же время наибольшую популярность получил подход к трактовке понятия «карьерный лифт», представленный в работе А. И. Ковалевой, трактующей его как профессиональную вертикальную мобильность [10; 20; 27]. Отчасти мы согласны с трактовкой понятия через его связь с вертикальной мобильностью, в то же время в рамках нашего исследования вкладываем в него более широкий смысл и рассматриваем с двух точек зрения: как тип построения карьеры человека и как технологию поддержки карьеры. Карьерный лифт – тип построения карьеры, предусматривающий возможности выстраивания карьеры под индивидуальные потребности, возможности и запрос специалиста не только в рамках одного профессионального направления, но и в кросс-функциональных перемещениях. Карьерный лифт – технология оказания помощи и поддержки студентам и выпускникам образовательных организаций высшего образования при планировании и на старте карьеры.

### Библиографический анализ

В итоговую выборочную совокупность было отобрано по топ-20 статей за последние пять лет (с 2017 г. по 1 ноября 2021 г. включительно), а также по топ-5 статей за последний год, не вошедшие в основную выборочную совокупность. После анализа из выборочной совокупности публикаций, проиндексированных в РИНЦ, было исключено 12 статей, не соответствующих критериям отбора (релевантность задачам, наличие теоретической/эмпирической значимости).

Основные вопросы, которые мы ставили перед собой в анализе публикаций:

- 1) современные подходы к трактовке понятия «карьера» и связанных с ним понятий;
- 2) ключевые вопросы эмпирических исследований последних пяти лет и тенденции научных исследований.

Подходы к трактовке понятия «карьера» и связанных понятий в публикациях выборочной совокупности сформулировать оказалось сложным, так как лишь малая их часть содержала ссылку на терминологию. Чаще в работах применялись, но не раскрывались понятия «карьерная ориентация», «карьерная осознанность», «профессиональное сознание», «карьерные траектории» и «карьера». Так, в работе А. С. Соколова понятие «карьера» раскрывается автором как «динамика зафиксированного и признанного социумом профессионального статуса, обусловленная ростом профессиональной компетентности индивида, личностными качествами и ценностными ориентациями, психологической зрелостью, сформированными умениями самоопределения и самопрезентации, проектирования и реализации социальных маршрутов, а также рядом социально-экономических факторов, не зависящих от самого индивида и трудно поддающихся описанию и систематизации в педагогическом дискурсе» [23, с. 189]. Под карьерной траекторией Л. В. Темнова и О. А. Лизунова подразумевают «выстраивание определенных сетей и узлов возможностей, технологий, сообществ, идей, ресурсов с учетом индивидуальных ценностей и интересов каждого» [24, с. 90].

Подытожив проведенный этимологический обзор понятия «карьера» и ориентируясь на представленные ниже работы, в своей работе под карьерой мы будем понимать последовательное и разнонаправленное развитие человека и его компетенций в определенном роде занятий и (или) виде деятельности на рынке труда в соответствии с персональными интересами, мотивами и способностями.

#### ***Ключевые вопросы и тенденции научных исследований***

*Самоопределение, осознанность, профессиональное сознание студентов и карьера.* О высокой роли самоопределения и профессионального самосознания студентов в период получения профессионального образования для построения будущей карьеры размышляют в своих работах такие ученые, как А. С. Соколова и В. В. Колчина [22], Ж. Н. Шмелева [29]. В первом случае авторы теоретически, а во втором с практической точки зрения раскрывают вопрос самоопределения студентов с педагогической и психологической точки зрения. А. А. Бесчасная и А. А. Бесчасный, поясняя важность профессионального сознания, выдвигают тезис о том, что нарушением его формирования обусловлен низкий уровень востребованности выпускников университетов на рынке труда [4]. В то же время построение успешной профессиональной карьеры во многом связывается с самоопределением, мотивацией и формированием профессиональной идентичности студента [14]. Получение высшего образования – начало построения карьеры, которое связано с профессиональной ориентацией студентов и формирования осознанности сделанного выбора. Как отмечают М. Н. Булаева и А. В. Лапшова, в процессе обучения в университете студент проходит стадию развития карьеры, характеризующуюся формированием готовности к ее «осознанному прогнозированию» [5]. На наш взгляд, в текущей турбулентной реальности прогнозировать карьеру студенту вуза достаточно сложно, а вот составить план и выбрать траекторию профессионального развития – более реально. Не имея мотивации развиваться в профессии, уже в период обучения студенты упускают многие важные для будущего знания, не уделяют должного внимания развитию навыков, не демонстрируют в поведении достаточный уровень развития компетенций, способный привлечь внимание потенциального работодателя. Кроме того, следствием недостаточной профессиональной осознанности при приеме на работу такого сотрудника становится неудов-

влетворенность трудом, низкие показатели эффективности работы [26]. Именно поэтому вопрос самоопределения, осознанности и формирования профессионального сознания является важной проблемой, на которую обращают внимание отечественные ученые.

*Факторы и условия формирования карьеры и карьерной траектории студентов.* Ряд статей авторов направлен на анализ факторов и условий формирования карьеры и карьерных траекторий студентов университетов [12; 24; 43]. Так, Л. В. Темнова и О. А. Лизунова выделяют три группы факторов по уровневому критерию: личностные, связанные с осознанностью и саморазвитием; институциональные, отражающие влияние на карьеру студентов системы образования и ее элементов, а также группа факторов, которые авторы относят к «социальному уровню», – факторы рынка труда и занятости, культурно-исторические факторы [24]. Факторы рассмотрены авторами комплексно, как влияющие на построение траектории развития. Акцент на институциональных факторах, учитывающих человеческий капитал, социальный капитал, индивидуальные характеристики студентов и контекст, на роли университетов в показателях трудоустройства и построении карьеры студентов сделан в работах М. Clarke, J. M. Harackiewicz, S. J. Priniski [36; 40]. В еще одной публикации подробно представлен набор личностных факторов карьеры, к которым относят карьерные ориентации, мотивацию к карьере и карьерную самооффективность [12], т. е. здесь уже рассматриваются факторы именно в привязке к карьере как пути продвижения и достижения успеха. В данной парадигме проведено еще одно исследование среди студентов Великобритании и Австрии, демонстрирующее важность навыков управления карьерой для трудоустройства выпускников [42]. Кроме того, авторами подчеркивается важность мотивации карьеры в процессе получения образования [52].

На наш взгляд, формирование карьеры и карьерных траекторий студентов и выпускников вузов складывается под воздействием двух групп факторов: личностных (ценности и мотивация, цели и планы, способности и компетенции, в том числе навыки управления карьерой) и факторов внешней среды (микросреда – установки и стереотипы семьи и микросоциума; мезосреда – образовательная среда вуза, территориальные особенности; макросреда – развитие технологий, социально-культурные и экономико-политические факторы, федеральные образовательные стандарты). Одним из важных личностных факторов построения успешной карьеры является уровень развития непрофессиональных (надпрофессиональных) компетенций. Так, в работе М. Chen [35] демонстрируется наличие прямой взаимосвязи между уровнем развития межкультурной компетенции кандидатов и их трудоустройством в неродных для них странах.

Интересен подход М. Tomlinson [49], который раскрывает альтернативную концепцию трудоустройства выпускников. Концепция основана на формировании у студентов нескольких видов капитала: идентификационного (формирование трудовой идентичности), культурного (культурная осведомленность), социального (сети и контакты), человеческого (профессиональные навыки и навыки построения карьеры), психологического (устойчивость, самооффективность, приспособляемость). По сути, факторы, которые изложены в работах, рассмотренных ранее, М. Tomlinson раскрывает через концепцию капитала, которым можно управлять и который впоследствии отразится на показателях трудоустройства и карьеры выпускников.

С точки зрения анализа факторов развития карьеры студентов и выпускников университетов, безусловно, авторы исследований 2020–2021 гг. не обошли вниманием влияние пандемии COVID-19 на карьерные ориентации и трудоустройство студентов [30], показатели тревожности относительно будущей карьеры [48], карьерные ориентации и мотивацию педагогов высшей [51], важность цифровой трансформации образования для обеспечения будущего молодому поколению [41]. В работе А. Aristovnik и коллег проведено исследование среди 30 383 студентов из 62 стран по вопросу влияния пандемии на карьерные перспективы студентов с точки зрения гендерных различий, где показано, что студентки в большей степени обеспокоены профессиональной карьерой, чем студенты [30]. Будущие карьерные перспективы вызывают переживания и повышение уровня стресса у студентов в период пандемии коронавируса, что связано с высоким уровнем общей тревожности в мире и трансформационными процессами в сфере высшего образования [48].

*Карьерные ориентации и карьерные траектории студентов.* Эмпирическое исследование карьерных траекторий и ориентаций студентов российских и зарубежных вузов также является одним из объектов научного внимания ученых [1; 32; 46]. А. И. Андреев и его коллеги изучили мнение более 4,5 тыс. студентов университетов по обозначенному вопросу и определили, что более 60 % опрошенных после окончания вуза планируют трудоустроиться по профессии, а еще 16 % уже работают [1]. В приведенных выше результатах нашего исследования данные о трудоустройстве и стремлении к занятости по выбранному направлению подготовки в университете несколько выше [18]. Разница в результатах может быть обусловлена множеством факторов: от размера выборочной совокупности и периода проведения исследования до преобладания доли студентов разных направлений подготовки. Хотя цифры демонстрируют достаточно высокий уровень осознанности студентов при выборе профессии и грамотно выстроенную политику карьерного ориентирования в университетах, тем не менее есть достаточно большая доля студентов, не заинтересованных в самореализации по той профессии, к которой готовились четыре (и более) года в вузе.

Работа W. Nowiński и его коллег, анализирующая карьерные ориентации студентов, показывает корреляцию предпринимательского образования и реализацию предпринимательских намерений студентов четырех стран [46].

*Развитие и построение карьеры на третьей и четвертой ступенях высшего образования.* Проблематика построения карьеры во время написания кандидатских и докторских диссертаций (получения PhD) является одной из ключевых в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Вопросы, которые рассматриваются учеными, касаются таких областей, как значение построения новой модели аспирантуры для современного рынка труда (Ю. И. Бедный [2]), мотивация построения академической и неакадемической карьеры выпускниками аспирантуры (Е. В. Михалкина и др. [15]), корреляция мотивации построения академической и неакадемической карьеры аспирантами и состоянием их психического здоровья, незащищенностью молодых ученых (K. Levesque и др. [44], A. Bristow и др. [33]), развитие преподавательской карьеры (T. Van Lankveld и др. [50], S. Cadez и др. [34], M. Seeber и др. [47]). Отдельно можно здесь выделить работу L. A. Corwin и соавторов, в которой делается вывод о наличии прямой связи между участием студентов в исследовательских курсах и их намерениями сделать исследовательскую

карьеру [37].

Б. И. Бедный не только аргументирует необходимость внедрения новой модели аспирантуры, но и обосновывает актуальность третьей ступени высшего образования в построении карьеры, как академической, так и неакадемической, приводя данные различных исследований, подтверждающих этот факт [2]. Развитие научно-исследовательских компетенций, которое происходит в момент обучения в аспирантуре и написания кандидатской диссертации действительно имеет большое значение для современного рынка труда. Большинство профессий требует от руководителей и высококвалифицированных специалистов навыков и умений управления большими данными, поиска, обработки и принятия решений на основе отобранной информации, а прилагаемая к этим навыкам и умениям ученая степень вносит вклад в бренд компании. Построению карьеры аспирантов посвящено исследование Е. В. Михалкиной и ее коллег [15]. В работе эмпирическим путем авторы показывают, что вероятность продолжения академической карьеры после окончания аспирантуры и защиты диссертации высоко оценивают чуть более половины респондентов (54 %), низко – 35 % участников опроса. И вновь речь в работе заходит о том, что основным фактором развития карьерной траектории для аспирантов является мотивация и увлеченность научно-исследовательской деятельностью. В работе К. Levesque и его коллег затрагивается тема построения карьеры после защиты диссертаций PhD в академическом сообществе и за его пределами [44]. Основной акцент ставится на том, что написание диссертаций и их последующая защита отражаются на психическом здоровье аспирантов, из которых, по результатам исследования, 32 % подвержены риску развития психического расстройства. Авторы представили результаты эмпирического исследования, в котором с точки зрения нашей работы интерес вызывают ответы на два вопроса: о наличии интереса аспирантов к построению академической карьеры и о влиянии их видения карьерных перспектив в академическом сообществе на психическое здоровье. В работе показано, что все больше докторантов выбирают построение карьеры вне академического сообщества, а наличие перспектив научной карьеры оказывает позитивное влияние на психическое здоровье аспирантов. Результаты коллег, пусть косвенно, но все же демонстрируют важность осознанного построения карьеры и выбора образовательного пути. Иными словами, получая образование и научную степень, необходимо четко знать ответ на вопрос «Зачем?», который, в свою очередь, является стартовым вопросом планирования в любых сферах и направлениях жизнедеятельности человека.

Заслуживает внимания работа D. W. Belsky и его коллег [31]. Группой ученых проведен полногеномный поиск ассоциаций (GWAS) более чем 20 тыс. респондентов из трех стран, показавшей, что участники с более высокими полигенными показателями имели более высокий уровень образования и достигли большего успеха в карьере. Результаты проведенного исследования можно применять для составления прогнозов социальной мобильности человека.

Закончим обзор наиболее популярных (по количеству цитирований в базе) работ интересной концепцией, которая отличается от всего контента, отобранного по поисковой дефиниции в базе РИНЦ. Изменение задач высшего образования в будущем с точки зрения подготовки студентов к трудоустройству раскрыто в работе Э. Хайнса [25]. Автор приводит несколько различных подходов, которые так или иначе говорят о снижении значимости работы как отдельного вида деятельности и

постепенном переходе к будущему посттруда. Можно констатировать, что в рамках данной концепции при профориентации мы должны прорабатывать с абитуриентами и студентами вопросы планирования личного будущего, формирования целей жизни, а не работы над индивидуальной траекторией развития, включая в него львиную долю профессионального самоопределения и целеполагания. Концепция заслуживает внимания, так как изменения, которые происходят на рынке труда – появление и быстрое распространение нестандартных форм занятости, цифровизация, усиление роли искусственного интеллекта, способствуют и изменению парадигмы будущего подрастающего поколения.

**Авторский подход к пониманию карьерного лифта.** Мы подходим к пониманию карьерных лифтов с двух точек зрения: во-первых, рассматриваем карьерный лифт как тип построения карьеры, выбираемый человеком; во-вторых, как технологию карьерного сопровождения студентов, выпускников, специалистов. Остановимся более подробно на каждой из точек зрения.

#### 1. Как тип построения карьеры.

Карьерный лифт как тип построения карьеры предусматривает возможности выстраивания карьеры под индивидуальные потребности, возможности и запрос специалиста не только в рамках одного профессионального направления, но и в кросс-функциональных перемещениях. Главная цель реализации данного типа карьеры предусматривает создание среды или экосистемы, позволяющей построить и реализовать индивидуальные карьерные траектории будущим и действующим специалистам при взаимодействии с опытным наставником (экспертом карьерного планирования). При этом построение карьерной траектории по принципу лифта предусматривает возможность остановок и пересмотра инструментов, методов и направления движения в любой момент при изменении ценностно-мотивационных установок личности под воздействием факторов внешней среды.

#### 2. Как технология.

Цель карьерного лифта как технологии мы определяем как оказание помощи и поддержки студентам и выпускникам образовательных организаций высшего образования при планировании и на старте карьеры.

Основные задачи, которые позволят решить внедрение технологии карьерного лифта в деятельность образовательных учреждений:

- профориентация студентов университетов, помощь и поддержка в трудоустройстве;
- выстраивание дорожной карты взаимодействия стейкхолдеров образовательного процесса;
- моделирование востребованных надпрофессиональных компетенций по направлениям подготовки и планомерной и целенаправленного развития их у студентов университетов;
- организация коммуникативной площадки для стейкхолдеров образовательного процесса в университете;
- повышение показателей востребованности и трудоустройства выпускников.

Основные методы реализации технологии карьерного лифта:

- конкурсы;
- профориентационная деятельность;
- наставничество;
- обучение;

- оценка;
- стажировки и практики в компаниях;
- помощь в трудоустройстве и трудоустройство;
- разработка программы развития студента/выпускника/сотрудника (индивидуальный план развития и индивидуальная траектория развития).

Основные принципы и правила реализации технологии карьерного лифта:

1. Системность. Мы предусматриваем только возможность системного и комплексного развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций, уделяя им равное внимание. Кроме того, большое значение имеет формирование общекультурных знаний и установок, а также базовых компетенций, от которых зависит устойчивое развитие общества в целом.

2. Гибкость. Нет универсальных алгоритмов и схем, мир стал очень гибким и непредсказуемым, модели построения карьеры прошлого не работают в настоящем, человек выбирает направление движения сегодня, а завтра может его изменить под потребности окружающего мира и изменение личных интересов и ценностных ориентаций.

3. Индивидуальная обусловленность – каждый человек индивидуален. Карьерная траектория строится по одному алгоритму, но направления, методы, инструменты, цели, задачи и сроки определяются персонально.

4. Многомерность – карьерный лифт предусматривает возможность кросс-функционального развития. Индивидуальная траектория развития строится на основе карты широкого выбора, который может сделать студент/выпускник/специалист в соответствии со своим видением будущего.

5. Средовая обусловленность. Для реализации технологии карьерного лифта необходимо создание соответствующей среды, позволяющей построить и реализовать индивидуальные карьерные траектории будущим и действующим специалистам. В создании и обеспечении эффективной работы данной среды должны принимать участие все стейкхолдеры образовательного процесса в университетах.

Технология карьерного лифта в вузе, как правило, реализуется вверх, так как предусматривает постепенное и целенаправленное развитие компетенций и вхождение на рынок труда студентов и выпускников. В рамках организации технология может реализовываться в различных направлениях, в том числе:

- вверх (профориентация, должностное продвижение, кадровый резерв);
- вниз (аутплейсмент);
- горизонтально (ротация, LLL – обучение в течение всей жизни).

## **Выводы**

Во-первых, необходимо отметить, что реализация технологии карьерного лифта актуальна и находится в зоне решения задач взаимодействия высшего образования и стейкхолдеров рынка труда при подготовке специалистов, отвечающих преобладающим потребностям работодателей в сотрудниках и государства в формировании человеческого капитала.

Во-вторых, этимологический анализ понятия «карьерный лифт» позволил выделить его основные характеристики (вид деятельности, динамичность, прогрессивность). В авторском подходе мы рассматриваем карьерный лифт с двух точек зрения: как тип построения карьеры, предусматривающий возможности выстраивания карьеры под индивидуальные потребности, возможности и запрос специалиста не только в рамках одного профессионального направления, но и кросс-



функциональные перемещения, и как технологию оказания помощи и поддержки студентам и выпускникам образовательных организаций высшего образования при планировании и на старте карьеры.

В-третьих, проведенный анализ публикаций в базах РИНЦ и WoS показал наличие нескольких важных вопросов, исследовательский интерес к которым стабильно увеличивается. Это вопросы профориентации, мотивации, профессионального сознания и осознанного выбора карьерного пути абитуриентами, студентами и выпускниками университетов. Данная проблема обуславливает все остальные, так как личностные факторы построения карьеры, на наш взгляд, имеют решающее значение в ее будущей успешности. Второе тематическое направление связано с изучением факторов и их влияния на формирование карьерных траекторий и построение карьеры студентов и выпускников университетов. Третье направление публикаций так или иначе связано с построением карьеры в науке и преподавании в высшей школе. В настоящее время высшее образование переживает масштабные изменения, меняются ФГОС, усиливается роль показателей трудоустройства студентов в деятельности вузов, пандемия внесла свои коррективы и придала динамику цифровизации образования. Ввиду этого мы можем предположить, что исследовательское внимание ученых к вопросам факторов построения карьеры и карьерных траекторий будет только усиливаться. При построении карьеры студентами вузов одним из важнейших факторов является поддержка стейкхолдеров образовательного процесса: государства, вуза (администрации и педагогов), работодателей и родителей студентов. Взаимодействие стейкхолдеров, активность и вовлеченность самих студентов предусмотрены при реализации карьерного лифта в университете. Основные принципы реализации технологии, которые нами выделены: системность, гибкость, индивидуальная и средовая обусловленность, многомерность.

В дальнейших разделах мы представим возможности применения карьерного лифта как технологии и типа построения карьеры при выборе индивидуальных направлений развития, а также существующие и потенциально эффективные практики реализации данной технологии в университетах.

## Литература

1. *Андреев, А. И.* К социальному портрету молодого россиянина: опыт исследования карьерных устремлений / А. И. Андреев, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов, С. М. Павлова. – DOI 10.17805/zpu.2018.2.10 // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – № 2. – С. 103–113.
2. *Бедный, Б. И.* Новая модель аспирантуры: pro et contra / Б. И. Бедный // Высшее образование в России. – 2017. – № 4. – С. 5–16.
3. *Беляева, И. Ю.* Влияние крупного бизнеса на социально-экономическое развитие территорий присутствия: оценка мировых практик / И. Ю. Беляева // Проблемы конфигурации глобальной экономики XXI века: идея социально-экономического прогресса и возможные интерпретации : сб. науч. ст. : в 2 т. / под ред. С. А. Толкачева. – Краснодар : НИИ ЮФУ, 2018. – Т. 2. – С. 16–23.
4. *Бесчасная, А. А.* Выбор профессии и качество образования как факторы успешной профессиональной карьеры выпускников вузов / А. А. Бесчасная, А. А. Бесчасный // Теория и практика общественного развития. – 2017. – № 1. – С. 16–21.
5. *Бондарев, С. Б.* Искажение мотивационной среды и карьерных ориентации в процессах функционирования аномального карьерного лифта / С. Б. Бондарев // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 5. – С. 107–110.
6. *Булаева, М. Н.* Современные тенденции развития социально-профессиональной ориентации студентов вуза / М. Н. Булаева, А. В. Лапшова // Карельский научный журнал. – 2017.

– Т. 6, № 4 (21). – С. 21–24.

7. *Заруба, Н. А.* Проблемы кадрового обеспечения законодательной власти в современных условиях / Н. А. Заруба, Н. В. Лопатина // Учим управлять и учимся управлять : сб. науч. тр. по материалам 5-й Науч.-практ. конф. школьников, студентов и преподавателей (Кемерово, 11–14 декабря 2018 г.). – Кемерово : КузГТУ им. Т. Ф. Горбачева, 2019. – С. 29.1–29.7.

8. *Иванова, О. К.* Совершенствование механизмов управления трудовым потенциалом региона / О. К. Иванова // Экономика строительства и городского хозяйства. – 2017. – Т. 13, № 3. – С. 255–262.

9. *Керер, О. П.* Дуальное образование как условие эффективного взаимодействия техникума и предприятия / О. П. Керер, Н. А. Пименова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2017. – № 3. – С. 17–24.

10. *Ковалева, А. И.* Профессиональная мобильность / А. И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 298–300.

11. *Когтева, Е. В.* Практики межпоколенного взаимодействия на предприятиях ракетно-космической отрасли / Е. В. Когтева // Социально-гуманитарные технологии. – 2017. – № 2 (4). – С. 29–35.

12. *Кожевина, А. П.* Динамика карьерных ориентаций студентов в процессе профессионального обучения / А. П. Кожевина. – DOI 10.17150/2225-7845.2017.9(2).63-73 // Психология в экономике и управлении. – 2017. – Т. 9, № 2. – С. 63–73.

13. Двенадцать решений для нового образования : доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. – Москва : НИУ ВШЭ, 2018. – 105 с. – ISBN 978-5-7598-1754-3.

14. *Лесникова, С. Л.* Профессиональное самоопределение студентов вуза как условие профессиональной идентичности: аспект отношения к профессиональной карьере / С. Л. Лесникова, М. Г. Леухова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 3 (24). – С. 253–256.

15. *Михалкина, Е. В.* Академическая или неакадемическая карьера: какой выбор делают аспиранты федеральных университетов? / Е. В. Михалкина, Л. С. Скачкова, О. Я. Герасимова. – DOI 10.23683/2073-6606-2019-17-4-148-173 // Terra economicus. – 2019. – Т. 17, № 4. – С. 148–173.

16. Образование в России: востребованность, доступность, качество / ВЦИОМ. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/obrazovanie-v-rossii-vostrebovannost-dostupnost-kachestvo> (дата обращения: 04.01.2022).

17. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Азъ, 1994. – 907 с. – ISBN 5-85632-007-7.

18. Развитие и оценка надпрофессиональных компетенций студентов университетов: теоретико-методологические основы / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.] ; под общ. ред. А. В. Пеша. – Казань : Бук, 2020. – 248 с. – ISBN 978-5-00118-592-5.

19. *Райзберг, Б. А.* Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – 2-е изд., испр. – Москва : ИНФРА-М, 1998. – 476 с. – ISBN 5-86225-758-6.

20. *Романов, П. Ю.* Роль профессиональной мобильности в управлении персоналом современной образовательной организации / П. Ю. Романов, О. Х. Васева, А. М. Филиппов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 130–132.

21. *Семенов, А. В.* Этимологический словарь русского языка / А. В. Семенов. – Москва : ЮНБЕС, 2003. – 704 с. – ISBN 5-88682-149-X.

22. *Соколова, А. С.* Карьероформирующее обучение как направление подготовки инновационных кадров / А. С. Соколова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 1 (830). – С. 186–195.

23. *Соколова, А. С.* Организация исследовательской деятельности студентов в контексте

профессионального самоопределения / А. С. Соколова, В. В. Колчина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-3. – С. 275–278.

24. Темнова, Л. В. Факторы формирования карьерных траекторий выпускников вузов / Л. В. Темнова, О. А. Лизунова // Высшее образование в России. – 2017. – № 11. – С. 89–97.

25. Хайнс, Э. Как подготовиться к «безработному» будущему / Э. Хайнс. – DOI 10.17323/2500-2597.2019.1.19.30 // Форсайт. – 2019. – Т. 13, № 1. – С. 19–30.

26. Цыганкова, И. В. Факторы мотивации молодежи при выборе профессии / И. В. Цыганкова, В. Ф. Потуданская, Я. Цзывэй. – DOI 10.18334/et.6.4.41349 // Экономика труда. – 2019. – Т. 6, № 4. – С. 1545–1554.

27. Цыпкина, М. Г. Современные подходы к исследованию процесса управления профессиональной мобильностью молодежи / М. Г. Цыпкина // Социология и право. – 2017. – № 3 (37). – С. 74–79.

28. Шанский, Н. М. Школьный этимологический словарь русского языка : происхождение слов / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. – 7-е изд., стер. – Москва : Дрофа, 2004. – 398 с. – ISBN 5-7107-8679-9.

29. Шмелева, Ж. Н. Содействие профессиональному самоопределению студентов по направлению подготовки 38.03.03 «Управление персоналом» в Красноярском ГАУ / Ж. Н. Шмелева. – DOI 10.26140/anip-2020-0901-0074 // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 1 (30). – С. 317–320.

30. Aristovnik, A. Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: a global perspective / A. Aristovnik, D. Keržič, D. Ravšelj [et al.]. – DOI 10.3390/su12208438 // Sustainability. – 2020. – Vol. 12(20). – Art. 8438.

31. Belsky, D. W. Genetic analysis of social-class mobility in five longitudinal studies / D. W. Belsky, B. W. Domingue, R. Wedow [et al.]. – DOI 10.1073/pnas.1801238115 // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2018. – Vol. 115 (31). – P. E7275–E7284.

32. Bikbulatova, A. A. Model of activities of the Resource Training Center of the Russian State Social University in terms of professional orientation and employment of persons with disabilities / A. A. Bikbulatova, A. V. Karplyuk, O. V. Tarasenko. – DOI 10.17759/pse.2017220105 // Psychological science and education. – 2017. – Vol. 22 (1). – P. 26–33.

33. Bristow, A. Being an early-career CMS academic in the context of insecurity and ‘excellence’: The dialectics of resistance and compliance / A. Bristow, S. Robinson, O. Ratle. – DOI 10.1177/0170840616685361 // Organization Studies. – 2017. – Vol. 38 (9). – P. 1185–1207.

34. Cadez, S. Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality / S. Cadez, V. Dimovski, M. Zaman Groff. – DOI 10.1080/03075079.2015.1104659 // Studies in Higher Education. – 2017. – Vol. 42 (8). – P. 1455–1473.

35. Chen, M. The impact of expatriates’ cross-cultural adjustment on work stress and job involvement in the high-tech industry / M. Chen. – DOI 10.3389/fpsyg.2019.02228 // Frontiers in psychology. – 2019. – Vol. 10. – Art. 2228.

36. Clarke, M. Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context / M. Clarke. – DOI 10.1080/03075079.2017.1294152 // Studies in higher education. – 2018. – Vol. 43 (11). – P. 1923–1937.

37. Corwin, L. A. Effects of discovery, iteration, and collaboration in laboratory courses on undergraduates’ research career intentions fully mediated by student ownership / L. A. Corwin, C. R. Runyon, E. Ghanem [et al.]. – DOI 10.1187/cbe.17-07-0141 // CBE – Life Sciences Education. – 2018. – Vol. 17 (2). – Art. ar20.

38. Soft skills for business success / Deloitte. – Deloitte Touche Tohmatsu, 2017. – 44 p.

39. Soft skills training boosts productivity: University of Michigan press release. – 2017. – URL: <https://news.umich.edu/soft-skills-training-boosts-productivity/> (дата обращения: 12.12.2021).

40. Harackiewicz, J. M. Improving student outcomes in higher education: The science of targeted intervention / J. M. Harackiewicz, S. J. Priniski. – DOI 10.1146/annurev-psych-122216-011725 // Annual review of psychology. – 2018. – Vol. 69. – P. 409–435.

41. *Iivari, N.* Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? / N. Iivari, S. Sharma, L. Ventä-Olkkonen. – DOI 10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183 // International Journal of Information Management. – 2020. – Vol. 55. – Art. 102183.
42. *Jackson, D.* Perceived employability among undergraduates and the importance of career self-management, work experience and individual characteristics / D. Jackson, N. Wilton. – DOI 10.1080/07294360.2016.1229270 // Higher Education Research & Development. – 2017. – Vol. 36 (4). – P. 747–762.
43. *Lent, R. W.* Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: A test of the social cognitive model of career self-management / R. W. Lent, G. W. Ireland, L. T. Penn [et al.]. – DOI 10.1016/j.jvb.2017.01.002 // Journal of vocational behavior. – 2017. – Vol. 99. – P. 107–117.
44. *Levecque, K.* Work organization and mental health problems in PhD students / K. Levecque, F. Anseel, A. De Beuckelaer [et al.]. – DOI 10.1016/j.respol.2017.02.008 // Research Policy. – 2017. – Vol. 46 (4). – P. 868–879.
45. *Mann, C. R.* A study of engineering education: prepared for the Joint committee on engineering education of the national engineering societies / C. R. Mann. – New York: Merrymount Press, 1918. – 170 p.
46. *Nowiński, W.* The impact of entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy and gender on entrepreneurial intentions of university students in the Visegrad countries / W. Nowiński, M. Y. Haddoud, D. Lančarič [et al.]. – DOI 10.1080/03075079.2017.1365359 // Studies in Higher Education. – 2019. – Vol. 44 (2). – P. 361–379.
47. *Seeber, M.* Self-citations as strategic response to the use of metrics for career decisions / M. Seeber, M. Cattaneo, M. Meoli, P. Malighetti. – DOI 10.1016/j.respol.2017.12.004 // Research policy. – 2019. – Vol. 48(2). – P. 478–491.
48. *Sundarasan, S.* Psychological impact of COVID-19 and lockdown among university students in Malaysia: implications and policy recommendations / S. Sundarasan, K. Chinna, K. Kamaludin [et al.]. – DOI 10.3390/ijerph17176206 // International journal of environmental research and public health. – 2020. – Vol. 17(17). – Art. 6206.
49. *Tomlinson, M.* Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability DOI 10.1108/ET-05-2016-0090 / M. Tomlinson // Education + Training. – 2017. – Vol. 59 (4). – P. 338–352.
50. *Van Lankveld, T.* Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature / T. Van Lankveld, J. Schoonenboom, M. Volman [et al.]. – DOI 10.1080/07294360.2016.1208154 // Higher Education Research & Development. – 2017. – Vol. 36 (2). – P. 325–342.
51. *Watermeyer, R.* COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration / R. Watermeyer, T. Crick, C. Knight, J. Goodall. – DOI 10.1007/s10734-020-00561-y // Higher education. – 2021. – Vol. 81. – P. 623–641.
52. *Watted, A.* Motivating factors of MOOC completers: comparing between university-affiliated students and general participants / A. Watted, M. Barak. – DOI 10.1016/j.iheduc.2017.12.001 // The Internet and Higher Education. – 2018. – Vol. 37. – P. 11–20.

## Глава 2

### Индивидуализация образовательного процесса как средство проектирования профессиональной карьеры будущих специалистов

Мы живем в нестабильном, сложном, неоднозначном, хрупком, нелинейном мире. По мнению исследователей, одной из необходимостей этого мира является обучение на протяжении всей жизни (lifelong learning). Раньше можно было получить диплом в университете и профессиональный путь специалиста был предопределен: долгосрочная гарантированная занятость, одна компания на всю жизнь, одна профессия на всю жизнь, предсказуемые трудовые перемещения, карьерным ростом сотрудника управляет компания. Сейчас это не работает, поскольку ситуация изменилась: временные контракты, необеспеченность занятостью; несколько карьер за жизнь; несколько компаний или самостоятельная деятельность, сотрудники сами управляют карьерой, развитие – дело самих сотрудников. Мы все должны учиться каждый день: читать книги и статьи, проходить курсы, смотреть вебинары и т. д. Мир уже никогда не будет прежним. В связи с этим изменяются цели, ценности, смысл образования. Образование должно способствовать раскрытию личностного потенциала человека, исходя из его реальных интересов и возможностей, т. е. быть персонализированным, индивидуализированным.

Индивидуализация в образовании в научном и педагогическом сообществе понимается неоднозначно (табл. 4): как процесс (Т. М. Ковалева, С. А. Аксарина, А. С. Прутченкова, С. Митрофанова и др.); как дидактический принцип (Е. С. Никитина, М. Е. Федотова, А. В. Кутузов, И. Э. Унт и др.); как средство (Н. С. Татарникова).

Таблица 4 – Анализ дефиниций понятия «индивидуализация в образовании» в трактовке разных ученых

Автор	Трактовка понятия	Ключевые дефиниции
Т. М. Ковалева и др.	«Каждый ученик проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным» [22, с. 75]	Путь; индивидуальность; важность
Н. С. Татарникова	«Не просто усвоение знания, а извлечение из массива информации собственного личностного знания, построение собственного оценочного суждения и выработка индивидуального стиля деятельности, способа самовыражения через эту деятельность» [27, с. 116]	Личностное знание; личное оценочное суждение; индивидуальный стиль деятельности; самовыражение
И. Э. Унт	«Учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся (характер, темперамент, интересы, мотивация, и пр.) во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [29, с. 8]	Индивидуальность; обучение

Продолжение таблицы 4

Автор	Трактовка понятия	Ключевые дефиниции
А. А. Плигин	«...имеющий такой тип построения, при котором сохраняются и усиливаются различия в обучении учеников и происходит развитие любых сторон (черт, свойств, качеств) индивидуального опыта» [19, с. 22]	Тип построения образования; всестороннее развитие; индивидуальный опыт
Л. М. Митрофанова	«Организация мотивированного взаимодействия педагогов и детей в рамках ситуаций множественного выбора, педагогической поддержки и взаимопомощи детей» [13]	Мотивированное взаимодействие; множественный выбор; поддержка и взаимопомощь
Т. В. Бурлакова	«...динамический, интериоризированный процесс педагогического взаимодействия, адекватный как системе социальных требований и целей, так и личностному и образовательному потенциалу личности; процесс, который обеспечивает овладение способами познания мира и себя для самореализации в этой системе» [3, с. 118]	Динамика; адекватность; личность; познание; самореализация
Г. К. Селевко	«...организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обусловливается индивидуальными особенностями учащихся, различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие учет индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения» [24, с. 92]	Организация обучения; индивидуальность; система мероприятий
В. Б. Лебединцев [11], Д. В. Матюхова [12]	Авторы дают очень близкие трактовки, определяя индивидуализацию в образовании через организацию учебного процесса, основанную на индивидуальном подборе дидактического и методического инструментария под потребности, интересы и уровень развития способностей учеников	Организация обучения; индивидуальность
О. С. Ивасюк	«Движущая сила, содействующая самоопределению, самореализации и саморазвитию старшеклассников в самообучении» [8]	Движущая сила; самореализация; саморазвитие; старшеклассники
А. А. Теров	«Под индивидуализацией образовательного процесса в широком контексте понимается способ обеспечения каждому школьнику права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, собственной образовательной траектории, придание осмысленности учебному действию за счет возможности выбора типа действия, привнесения личных смыслов, заказа к своему образованию, видения своих учебных и образовательных перспектив» [28]	Способ обеспечения образовательных возможностей; право выбора; личность

Анализируя полученные результаты, отраженные в табл. 4, можно отметить сходства и различия в трактовании отечественными учеными понятия «индивидуализация образования». Смысл данного понятия отражен в дефиниции «индивидуальность», употребляемой либо напрямую, либо через синоним «личность». Во

всех определениях образование выстраивается на основе либо потребностей, либо возможностей и интересов учеников [11; 12; 28]. Динамический оттенок этому процессу придается такими дефинициями, как «путь» [22], «движение» [3], «движущая сила» [8]. Большинство авторов рассматривает понятие с точки зрения взаимодействия образовательных учреждений и ученика при организации учебного процесса [11; 12; 24; 28]. Ограничения представленных нами определений кроются, на наш взгляд, в том, что индивидуализация образования рассматривается в контексте получения общего образования, а не в рамках концепции *lifelong learning*. Кроме того, часть авторов говорит о важности индивидуализации образования только при обучении старшеклассников [8; 22]. На наш взгляд, подход к построению индивидуальных образовательных траекторий (индивидуальных траекторий развития, индивидуальных маршрутов развития) необходимо рассматривать в рамках концепции обучения в течение всей жизни, чему должна способствовать целостная система профессиональной ориентации в стране, поддерживающая и сопровождающая человека в течение всего жизненного пути.

В связи с этим необходимо обратиться к законодательной базе, которая подтверждает идею индивидуализации образования на всех уровнях. Так, об индивидуализации образования говорится в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: «адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» (п. 8 ст. 3); «...обучающиеся всех образовательных учреждений имеют право на получение образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, на обучение в пределах этих стандартов по индивидуальным учебным планам, на ускоренный курс обучения... Обучение граждан по индивидуальным учебным в пределах государственного образовательного стандарта... регламентируется уставом образовательного учреждения» (п. 1 ст. 50) [16].

И. А. Юрловская [33] в своих исследованиях делает вывод, что сейчас в высшем образовании ведущей становится личностно ориентированная парадигма, суть которой можно описать в следующих положениях:

- студент с его потребностями, мотивами, возрастными и индивидуальными особенностями личности становится центральным звеном образовательного процесса;
- между студентами и преподавателями в их учебной и обучающей деятельности устанавливаются субъект-субъектные отношения;
- содержание образования, которое ориентировано на субъекта педагогического воздействия, создает условия для получения знаний об окружающем мире, делает возможным его преобразование и выстраивание индивидуальных траекторий развития бакалавров и магистров с ориентиром на продуктивность взаимоотношений в обществе.

В образовании и воспитании в настоящее время все больше обращается внимание на развитие особого качества личности – субъектности по отношению к обществу и к себе, ко всем своим действиям. Субъектность изучается многими учеными. Среди авторов, работавших над проблемой понятия субъекта, были С. Л. Рубинштейн и его последователи К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. В основе исследований С. Л. Рубинштейна лежит субъектно-деятельностный подход. Деятельность и сознание являются способностями дея-

тельного субъекта, т. е. находятся на одном уровне. Важными критериями субъекта являются активность, целостность, автономность. Субъект здесь – «носитель определенной системности, раскрывающийся во взаимодействии с миром» [23]. В данной концепции субъект является системообразующим фактором на каждой ступени своего развития. Цели своей деятельности, общения, других видов активности он формирует в процессе рефлексии.

В. А. Петровский выделяет четыре базовые характеристики субъекта [18]:

- субъект целеустремлен, он обладает навыками целеполагания и достижения цели;

- субъект свободен: «никто, кроме него самого, не отвечает за процесс, не направляет его и не заключает о том, что все завершилось или должно быть продолжено»;

- субъект рефлексивен, видит образ себя и способен его удерживать;

- субъект постоянно развивается. Он действует в изменчивой и непредсказуемой среде, поэтому ему приходится постоянно меняться, изменять способы и условия самовоспроизводства.

По мнению В. В. Давыдова, база развития субъектности каждого ученика лежит в нем самом, он способен обратиться к самому себе и «вступить в особые отношения» с самим собой, к своему самосознанию, развитию рефлексии, самостоятельности, самодеятельности, само обучаемости, которая выражается в самосовершенствовании и саморазвитии [4]. А. В. Брушлинский пишет: «...человек как субъект развивается всю жизнь» и приходит к пониманию субъектности как «системной целостности всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств его сознания и бессознательного» [2, с. 22]. Человек не рождается субъектом, а становится им в процессе общения, деятельности и прочих видов активности. Это длительный процесс. Но очень важно, что именно активная жизненная позиция является основой становления субъектности.

Развитие субъектности определяется той деятельностью, которую осуществляет индивид. Это всегда индивидуальный, особенный процесс формирования для каждого человека, причем он всегда связан с разными способами разрешения проблем, реализации потенциала и, следовательно, с появлением своего собственного видения и формированием собственной позиции. Таким образом, студент становится субъектом проектирования своего индивидуального образовательного маршрута.

В рамках данного исследования мы полагаем, что значимой предпосылкой применения карьерного лифта в вузе является построение индивидуального образовательного маршрута обучающегося на ступени как среднего профессионального, так и высшего образования.

В словарной литературе «маршрут» характеризуют как «заранее намеченный путь следования с указанием пунктов остановок» [26]; «(нем. *marschrute*, от франц. *marche* – ход, движение вперед и *route* – дорога, путь), заранее намеченный или установленный путь следования, направление, порядок пути»<sup>1</sup>. Таким образом, маршрут – это нечто заданное, относительно определенное, проложенное. Маршрут может относиться как к объектам, чаще всего транспортным (самолет, автобус,

---

<sup>1</sup> Маршрут // Большая советская энциклопедия. URL: <https://gufo.me/dict/bse/Маршрут> (дата обращения: 05.01.2022).



трамвай и пр.), так и к субъектам (туристический маршрут коллектива, группы, отдельного туриста).

В словосочетании «индивидуальный образовательный маршрут» применение термина «маршрут» как чего-то определенного, заранее просчитанного вызывает сомнения, поскольку индивидуальный образовательный маршрут во многом не определен, непредсказуем. Образовательный маршрут связан, с одной стороны, с индивидуальностью, с развивающимся субъектом, а с другой – с процессом и результатом образования субъекта, разнообразной деятельностью обучающегося, его прогрессом, продвижением в образовании. Целесообразно рассматривать индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) как путь, связанный с индивидуальным восхождением обучающегося к образованию, сопровождаемым достижением тех или иных результатов (путь, в отличие от достаточно жесткого маршрута, более неопределенный, непредсказуемый и по ходу движения может корректироваться). В педагогике (С. В. Воробьева, Н. А. Лабунская, Л. В. Михайлова-Свирская, А. В. Слепухин, Ю. Ф. Тимофеева и др.) ИОМ в широком смысле рассматривается как специально спроектированный индивидуальный путь освоения обучающимся образовательной программы, который проектируется исходя из индивидуальных особенностей и образовательных потребностей обучающегося [14; 25; 30; 32].

М. В. Браткова, О. В. Караневская, О. В. Титова отмечают, что индивидуальный образовательный маршрут – это персональный путь реализации личностного потенциала обучающегося. Под личностным потенциалом ими понимается совокупность организационных, деятельностных, познавательных, творческих и иных способностей. ИОМ – это заранее спланированный путь следования, который направлен на воспитание, обучение, развитие обучающегося, при этом педагог осуществляет педагогическую поддержку самоопределения и самореализации обучающегося [1].

В работе В. В. Николиной индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как способ организации деятельности, основанный на индивидуальных запросах и интересах самого ученика и его родителей [15]. В работе другого отечественного автора Н. Г. Зверева мы сталкиваемся с толкованием ИОМ как «вариативной структуры» образовательной деятельности учащегося. Автор также подчеркивает важность ИОМ на протяжении всего периода профессионального становления и личностного развития студента [7]. Еще одно мнение, которое также связано с индивидуализацией образования и построением ИОМ отражено в работе М. А. Кунаш, М. И. Лукьянова, С. В. Маркова, где авторы рассматривают его как «интегрированную модель образовательного движения обучающегося» [9].

Индивидуализация образования в вузе возможна при соблюдении нескольких условий:

- насыщение образовательной среды большим количеством активностей, разными видами деятельности;
- навигация и сопровождение (когда в среде много всего, студент теряется, ему необходима навигация и сопровождение, чтобы студент для себя ответил на вопросы: «Что конкретно ты хочешь?», «Что для этого будешь делать?», «Что нужно искать внутри университета, что вовне?», «Как понять, что ты двигаешься к цели?» и др.). Сопровождение могут осуществлять наставники, тьюторы, научные руководители, профессорско-преподавательский состав, проектные руководители,

руководители образовательных программ;

– диалог и рефлексия. Ответственный выбор всегда рефлексивен. Рефлексия – это то, что переводит нас с одного уровня на другой, способность посмотреть на себя со стороны и понять «Туда ли я иду?», «Правильно ли я иду?».

Становится очевидной сущность индивидуального образовательного маршрута, который мы рассматриваем как некий образовательный путь, который проходит человек в процессе личностного и профессионального становления, отражающий его персональные способности, возможности, мотивы и интересы.

Анализ ИОМ позволяет ответить на вопрос, как и с какими результатами обучающийся продвигается в образовании.

Индивидуальный образовательный маршрут формируется постепенно, при взаимодействии обучающегося с педагогами, родителями, одноклассниками или однокурсниками, многими другими субъектами, под воздействием образовательной и окружающей социальной среды, через участие в разнообразной деятельности, постепенном, все более глубоком самопонимании, самоосознании, самоопределении.

В настоящее время значимым ресурсом в построении ИОМ студентов является платформа «Россия – страна возможностей»<sup>1</sup>, созданная в 2018 г. в рамках Федерального проекта «Социальные лифты для каждого» – одного из десяти проектов, входящих в национальный проект «Образование».

Платформа в настоящее время объединяет 26 уникальных проектов, каждый из которых включает в себя разные пути самореализации. Общая цель проектов – дать возможности каждому проявить себя, реализовать свои способности и профессиональный потенциал, воплотить в жизнь бизнес-идеи или общественные инициативы. Во многих из этих проектов могут участвовать студенты (табл. 5).

Т а б л и ц а 5 – Профессиональные конкурсы для студентов

Название проекта	Целевая аудитория	Результат
«Я – профессионал» (олимпиада)	Студенты	– льготы при поступлении в магистратуру, аспирантуру или ординатуру; – возможность пройти стажировку в ведущих российских компаниях; – денежные премии
«Цифровой прорыв»	Специалисты и студенты в сфере цифровых технологий	– предложения работы от ведущих компаний; – гранты от Фонда содействия инновациям на реализацию проектов
«Учитель будущего»	Студенты	– обучение по программе повышения профессионального мастерства и личностного роста; – стажировки и одной из школ топ-500
CASE-IN (международные командные соревнования по решению инженерных кейсов)	Студенты и аспиранты, молодые специалисты	– льготы при поступлении в российские вузы; – стажировки или предложения о работе в ведущих отраслевых компаниях; – участие в отраслевых летних образовательных форумах

<sup>1</sup> Россия – страна возможностей. URL: <https://rsv.ru> (дата обращения: 04.01.2022).

Продолжение таблицы 5

Название проекта	Целевая аудитория	Результат
«Управляй» (всероссийский молодежный кубок по менеджменту)	Студенты российских вузов и СПО от 18 до 25 лет	– грантовая поддержка; – стажировка или работа в ведущих российских компаниях; – наставники из числа финалистов конкурса «Лидеры России»
«Моя страна – моя Россия» (всероссийский конкурс молодежных авторских проектов)	Школьники, студенты, молодые педагоги, специалисты, лидеры молодежных проектов	– образовательные гранты; – стажировки или трудоустройство в крупные российские компании; – возможность получить наставников
«Российская студенческая весна» (программа поддержки студенческого творчества)	Студенты вузов и СПО от 16 до 30 лет	– профильные стажировки; – приглашение в телевизионные проекты; – возможность обучения; – наставники из числа деятелей искусства и культуры
«Профстажировки 2.0» (всероссийская база стажировок по всем отраслям и специальностям в помощь студентам и выпускникам)	Студенты российских вузов и СПО	– практики или стажировки в ведущих отраслевых компаниях; – возможность трудоустройства на предприятиях-партнерах
«Доброволец России» (конкурс добровольческих инициатив)	Граждане РФ от 8 до 35 лет	– денежные призы за призовые места
«Абилимпикс» (национальный чемпионат профессионального мастерства среди лиц с ограниченными возможностями здоровья)	Трудоспособные школьники, студенты и специалисты с инвалидностью; работодатели	– возможное трудоустройство; – денежные призы
«Студент года» (конкурс)	Студенты вузов и СПО в возрасте от 16 до 25 лет	– стажировки; – практика в органах государственной и региональной власти; – наставничество; – обучение по специальностям программы
«Время карьеры» (всероссийская акция)	Студенты и молодые специалисты	– знакомство с будущими работодателями; – стажировки; – возможность развивать востребованные навыки для успешной карьеры

Одним из инструментов технологии карьерного лифта являются профессиональные пробы (стажировки, волонтерство), которые также входят в индивидуальный образовательный маршрут. На первом этапе исследования, проведенного нами в период 2019–2020 гг., направленного на изучение надпрофессиональных компе-

тенций студентов вузов РФ, получены данные<sup>1</sup>, показывающие, что наиболее важным для своего развития студенты считают практику и стажировки (3,36 балла), на втором месте учебная деятельность (3,25 балла). Научная деятельность, по мнению студентов, не является значимой для развития надпрофессиональных компетенций (3,03 балла) (рис. 1).

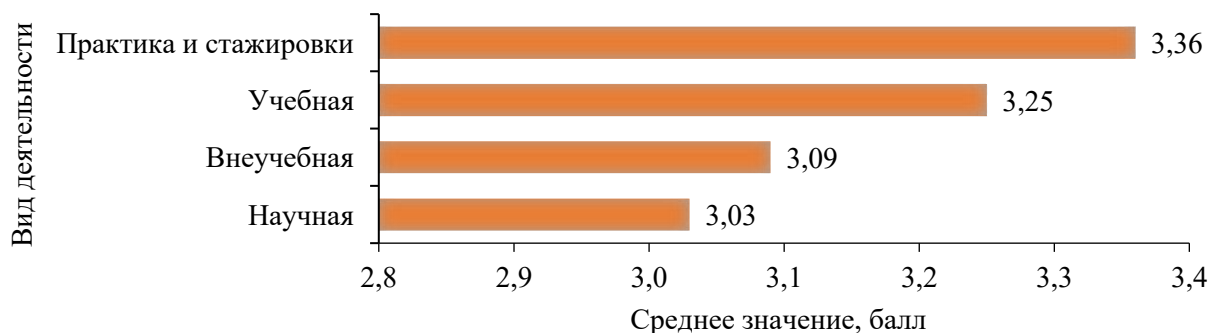


Рисунок 1 – Оценка возможности развития надпрофессиональных компетенций в процессе обучения в вузе по видам деятельности (по 5-балльной шкале)

Обращаем внимание на мнение студентов, которые считают необходимым усилить возможности формирования надпрофессиональных компетенций в рамках профессиональных проб в ходе практики и стажировок (3,36 балла), что позволяет реализовывать технологию карьерного лифта уже в формате вуза [19]. Студент, выбирая место практики, определяясь со спецификой своей профессиональной деятельности, постепенно движется вверх от курса к курсу, усложняя для себя задачи, связанные с самоопределением и саморазвитием.

В педагогическом словаре профессиональная проба определяется как «испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющее завершённый вид, которая способствует сознательному, обоснованному выбору профессии» [17]. Автором идеи профессиональных проб считают японского ученого С. Фукуяму [31].

Заслуживает внимания учебно-методическое пособие под редакцией С. Н. Чистяковой [21], в котором представлен опыт организации и проведения профессиональных проб для школьников. Авторы определяют сущность профессиональных проб как это испытание, «моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности» [21, с. 16], т. е. испытание себя в профессии. Конечно, поскольку это способствует обоснованному, сознательному выбору профессии, такие пробы должны проходить и в период обучения в образовательных организациях. Студент осознает себя субъектом профессиональной деятельности и в ходе рефлексии осмысливает приобретенный опыт. Профессиональные пробы проходят не только в период прохождения учебной и производственной практик, но и в рамках других видов образовательной деятельности студента: изучение специ-

<sup>1</sup> Данные представлены по результатам исследования надпрофессиональных компетенций студентов педагогических направлений подготовки в период с января по май 2020 г. ( $n = 157$ ). Из них 63 % студентов очного отделения и 37 % – заочного отделения. В исследовании принимали участие студенты из ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

альных дисциплин, научно-исследовательская работа, внеучебная деятельность. Практика, на наш взгляд, выступает как пространство концентрации этих профессиональных проб. Как утверждают исследователи, по продолжительности профессиональные пробы в зависимости от целей, задач, степени сложности и, наконец, места в структуре основной профессионально образовательной программы могут варьировать от 6 до 20 академических часов и могут проводиться концентрированно или рассредоточено.

Таким образом, к особенностям профессиональных проб следует отнести их диагностический характер; получение завершеного продукта как их результат; развивающий характер; системообразующий фактор готовности к получению образования по конкретному направлению и профилю подготовки.

В процессе организации и проведения профессиональных проб выделяют ряд этапов.

Первый этап – установочно-рефлексивный. На данном этапе собирается информация об общей готовности студентов к выполнению профессиональной пробы (их интересы, увлечения, отношение к различным направлениям профессиональной деятельности). На этом этапе важно выявить, знают ли студенты о тех личностных и профессионально важных качествах, которые необходимы для эффективной работы в конкретном виде деятельности.

Второй этап – информационно-подготовительный. На этом этапе осуществляется теоретическая подготовка к выполнению профессиональной пробы, информирование об ее содержании, трудностях.

Третий этап – практический (исполнительский). Осуществление профессиональной пробы.

Четвертый этап – итогово-рефлексивный. Здесь предполагается презентация студентами собственной деятельности в период профессиональной пробы.

Если студент после прохождения пробы понимает, что ему этот вид деятельности не подходит, то это тоже результат, тоже опыт, который является важным моментом, обеспечивающим саму возможность выбора. Большое значение имеет не только рефлексия, но и внешняя оценка результата прохождения каждой пробы.

Как говорилось выше, профессиональные пробы целесообразно проводить в ходе различных видов образовательной деятельности (табл. 6).

Т а б л и ц а 6 – Использование профессиональных проб в образовательной деятельности

Вид образовательной деятельности обучающихся	Примерные формы профессиональных проб
Изучение профильных дисциплин	Кейсы, квесты, деловые игры, мастер-классы, задания исследовательского характера и др.
Учебная и производственная практика	Выполнение профессиональных заданий сначала в сопровождении наставников, а затем самостоятельно с обязательной внешней оценкой и рефлексией; мастер-классы и др.
Научно-исследовательская работа студента (НИРС)	Индивидуальные и групповые исследовательские проекты, курсовые работы, подготовка выпускной квалификационной работы, участие в научных конференциях, круглых столах, обмен опытом и др. Обязателен этап рефлексии (анализ достижений и затруднений, обдумывание следующего действия, т. е. масштабирование)

*Продолжение таблицы 6*

Внеучебная деятельность	Волонтерство, профессиональные конкурсы, олимпиады, профориентационные выездные программы, участие в социальных проектах, в воспитательной работе кафедры, института, вуза и др. На этапе рефлексии – корректировка индивидуального образовательного маршрута
-------------------------	--

К профессиональным пробам следует отнести и волонтерскую деятельность. Для студентов она имеет свои преимущества. Во-первых, это совершеннолетние молодые люди, и юридически волонтерство дает им большую свободу действий и перемещений. Во-вторых, имея за плечами определенный, хоть и не очень большой, жизненный опыт, студенты уже имеют определенные компетенции, позволяющие взаимодействовать с незнакомыми людьми, а это позволяет пробовать себя в разных сферах деятельности. В-третьих, что особенно важно, с точки зрения карьерного лифта студенты, участвующие в волонтерских проектах, приобретают не только новые знания, но и дополнительные навыки, которые помогут им эффективно вести себя на рынке труда, т. е. быть более конкурентоспособными. При устройстве на работу обращается внимание на наличие не только профессиональных навыков (hard skills), но и надпрофессиональных (soft skills), к которым в первую очередь относят социально-психологические, позволяющие эффективно ориентироваться и действовать в современном обществе.

Студенческая молодежь в ходе реализации добровольческих проектов активно участвует в делах, направленных на решение социальных проблем, и результаты этой деятельности выражаются не в виде оценок в ведомости, а в конкретных изменениях действительности. Это возможность для молодых людей реализовать свой потенциал, проявить себя, получить заслуженное общественное признание; разработать и реализовать собственные инициативы, сформировать определенные трудовые навыки и, наконец, реализовывать свои собственные проекты, в том числе связанные с карьерой. Кроме того, студенты отмечают, что, занимаясь волонтерской деятельностью, они нарабатывают связи, осваивают новые виды работ, что является, на их взгляд, преимуществом в продвижении по карьерной лестнице.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что добровольчество выступает еще одним элементом обучения, которое можно использовать при построении карьеры в период обучения в вузе, а потом и в профессиональной деятельности; это реальная возможность оценить соответствие своих качеств профессиональным требованиям, а возможно, вовремя сориентироваться и сменить направление обучения.

## **Выводы**

1. В трансформирующемся мире (нестабильном, неопределенном, сложном, неоднозначном) меняются и сами субъекты. Сегодня основная задача образования, в том числе высшего, – создать открытую, избыточную, вариативную образовательную среду, в которой обучающиеся смогут сами выстраивать свои образовательные траектории в соответствии с внутренними установками, интересами, возможностями и изменчивыми внешними обстоятельствами. В результате каждый студент получит возможность формирования уникального компетентностного профиля и, как следствие, совсем другой уровень конкурентного преимущества на рынке труда.

Если человек развивает навыки ответственного принятия решений, понимает собственные интересы, свои сильные и слабые стороны, ставит адекватные цели и задачи, разрабатывает план их достижения, при необходимости умеет корректировать этот план, то тогда ему будет легче ориентироваться в жизни вне зависимости от того, в какой сфере он реализуется.

2. Человек меняется во времени. В связи с этим ведущим принципом современного образования является индивидуализация обучения и становление субъектной позиции обучающихся. Индивидуализация предполагает выбор содержания, форм, видов деятельности; это возможность конструировать свое образование. Индивидуальный образовательный маршрут – это неизбежный шаг в будущее, это способ планирования образовательной деятельности и построения своей профессиональной карьеры, это целенаправленное проектирование образовательной программы. ИОМ имеет цель движения, но он не конечен, так как каждый раз появляются новые горизонты развития (обучение в течение всей жизни), маршрут строится на основе способностей, возможностей, мотивации и интересов субъекта планирования. Индивидуальный образовательный маршрут, или индивидуальная траектория развития, предлагает студенту возможность выбора при разработке и определении приоритетов и инструментов реализации личного плана развития как профессиональных, так и надпрофессиональных компетенций.

3. Необходимость профессиональных проб в процессе вузовской подготовки не вызывает сомнения. Они способствуют погружению в профессиональную деятельность, получению лично значимого опыта, выступают как системообразующий фактор формирования готовности молодых людей к самореализации в этой профессиональной деятельности. Профессиональные пробы могут реализовываться как в рамках учебной деятельности (изучение профильных дисциплин, прохождение практики, научно-исследовательская работа), так и во внеучебной деятельности студентов. Это способствует интеграции всех компонентов вузовского образования в единую цельную картину, направленную на осмысление особенностей будущей профессиональной деятельности. Значимость профессиональных проб заключается в самооценке студентами степени своей готовности к выполнению профессиональных обязанностей, определению соответствия характера данной работы своим интересам, способностям, умениям. Мы согласимся с учеными, которые считают, что при формировании профессиональной осознанности студентов учебных заведений при реализации профессиональных проб важно создавать благоприятную социально-психологическую атмосферу, наполнять учащихся положительными эмоциями. Создание атмосферы доверия, понимание наличия таланта и способностей у каждого студента без исключения способствуют созданию ситуации успеха и, как следствие, формированию целостной личности специалиста.

## Литература

1. Браткова, М. В. Индивидуальный образовательный маршрут как инновация в реализации лично-ориентированного подхода в современном образовании / М. В. Браткова, О. В. Караневская, О. В. Титова // Инновации в образовании. – 2013. – № 10. – С. 19–26.
2. Брушлинский, А. В. Психология субъекта : науч. изд. / А. В. Брушлинский ; отв. ред. В. В. Знаков. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. – 268 с. – ISBN 5-89329-545-5.
3. Бурлакова, Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в пе-

дагогическом вузе: концептуальные основы : монография / Т. В. Бурлакова. – Шуя : Шуйский гос. пед. ун-т, 2008. – 179 с. – ISBN 978-5-86229-125-4.

4. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.

5. *Довыдова, М. В.* Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов как фактор повышения эффективности подготовки учителей технологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Довыдова Марина Викторовна. – Новокузнецк, 2004. – 188 с.

6. *Жафяров, А. Ж.* Индивидуализация и дифференциация в педагогической теории и практике: анализ отечественного опыта / А. Ж. Жафяров, Е. С. Никитина, М. Е. Федотова. – Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2004. – 36 с.

7. *Зверева, Н. Г.* Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зверева Наталья Геннадьевна. – Шуя, 2007. – 232 с.

8. *Ивасюк, О. С.* Индивидуализация как фактор самообразования старших школьников (на примере обучения иностранному языку) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ивасюк Ольга Станиславовна. – Ульяновск, 2004. – 24 с.

9. *Игнатович, С. С.* Проблема готовности ученика к проектированию индивидуально-образовательного маршрута в контексте общих тенденций индивидуализации образования / С. С. Игнатович // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 3 (103). – С. 46–49.

10. *Кутузов, А. В.* Сущность индивидуализации образования в современной школе / А. В. Кутузов // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. – 2012. – № 5 (46). – С. 183–190.

11. *Лебединцев, В. Б.* Индивидуализация обучения в массовой школе: условия и институциональные формы / В. Б. Лебединцев // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 3 (24). – С. 244–248.

12. *Матюхова, Д. В.* Индивидуально-дифференцированный подход в процессе обучения старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. В. Матюхова. – Кострома, 2008. – 22 с.

13. *Митрофанова, Л. М.* Индивидуальный образовательный маршрут как механизм индивидуализации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей / Л. М. Митрофанова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1, № 4. – С. 97–105.

14. *Михайлова-Свирская, Л. В.* Индивидуализация образования детей дошкольного возраста : пособие для педагогов ДОО / Л. В. Михайлова-Свирская. – Москва : Просвещение, 2015. – 128 с. – ISBN 978-5-09-032969-9.

15. *Николина, В. В.* Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся : учебное пособие / В. В. Николина. – Нижний Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т, 2010. – 46 с.

16. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, в редакции от 18 ноября 2021 г. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 18.11.2021).

17. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 352 с. – ISBN 978-5-7695-4652-5.

18. *Петровский, В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

19. *Пеша, А. В.* Образовательная среда вуза как фактор развития надпрофессиональных компетенций будущих педагогов / А. В. Пеша, Н. В. Шрамко, М. А. Николаева. – DOI 10.7442/2071-9620-2021-13-2-74-84 // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13, № 2 (52). – С. 74–84.



20. Плигин, А. А. От индивидуализации обучения к личностно-ориентированному образованию / А. А. Плигин // Психология обучения. – 2009. – № 2. – С. 20–30.
21. Профессиональные пробы: технология и методика проведения : методическое пособие для учителей 5–11-х классов / под ред. С. Н. Чистяковой. – Москва : Академия, 2011. – 190 с. – ISBN 978-5-7695-7756-7.
22. Профессия «Тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик) [и др.]. – Тверь : СФК-офис, 2012. – 246 с. – ISBN 978-5-91504-016-8.
23. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; сост., авт. коммент. и послесл. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 712 с. – (Мастера психологии).
24. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
25. Слепухин, А. В. Возможности информационно-коммуникационных технологий в реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогического вуза / А. В. Слепухин // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 29–37.
26. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – Москва : Рус. яз., 1999. – URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения: 06.01.2022).
27. Татарникова, Н. С. Личностное и профессиональное развитие студентов в условиях индивидуализации высшего образования / Н. С. Татарникова // Современное состояние и пути развития системы образования : монография : в 2 кн. / под общ. ред. С. В. Купrienko. – Одесса : ИП Купrienko С. В., 2012. – Кн. 1. – С. 116–128.
28. Теров, А. А. Педагогические условия индивидуализации образовательного процесса в старших классах сельской школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Теров Андрей Александрович. – Москва, 2009. – 26 с.
29. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва : Педагогика, 1990. – 188 с. – ISBN 5-7155-0285-3.
30. Федотова, Г. Р. Особенности построения индивидуального образовательного маршрута / Г. Р. Федотова, Н. Ш. Валеева, Г. Н. Ахметова // Вестник Казанского университета. – 2014. – № 7. – С. 335–337.
31. Фукуяма, С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 108 с. – ISBN 5-211-01708-0.
32. Шеманова, М. А. О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» / М. А. Шеманова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 512. – URL: <https://e-koncept.ru/2017/470154.htm> (дата обращения: 18.11.2021).
33. Юрловская, И. А. Проблема индивидуализации подготовки студентов в условиях современной ситуации / И. А. Юрловская // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 1 (20). – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/91PVN114.pdf> (дата обращения: 18.11.2021).

## Методы и инструменты реализации методологии карьерного лифта в рамках LMS университета

### Введение

Высшее образование имеет особую важность для общественного и экономического развития. Образование способствует росту показателей эффективности труда, увеличению человеческого капитала страны и процессам социальной мобильности. Мы являемся свидетелями инновационной, знаниевой экономики, где на первый план подготовки специалистов различных сфер деятельности выходят возможности взаимодействия между основными стейкхолдерами системы обеспечения рынка труда специалистами. Межотраслевой, рыночный подход к профессиональной подготовке подразумевает ориентацию системы высшего образования на потребности бизнеса и повышение заинтересованности и включенности в профессиональную подготовку работодателей. Именно поэтому методологические основы реализации технологии карьерного лифта определяются стратегическими аспектами взаимодействия всех стейкхолдеров образовательного процесса [16].

Мировая статистика демонстрирует, что получение высшего образования важно не только для устойчивого развития региона и страны, но и для удовлетворения индивидуальных потребностей тех, кто его получает. При принятии решения о поступлении в университет основные мотивы абитуриентов: финансовое благополучие, занятость и карьера, статус, самореализация [12; 24]. По данным исследования, проведенного в 2020 г. Международной организацией труда (МОТ, International Labour Organization, ILO), в 79 % стран (из 79 стран – участниц исследования) сотрудники, имеющие высшее образование, заняты более 40 часов в неделю, что говорит о том, что людям с продвинутым уровнем образования легче обеспечить себя стабильной занятостью [22, с. 14]. В этом же отчете показано, что сотрудники с высшим образованием в 76 из 79 стран зарабатывают в среднем больше, чем работники с базовым образованием [22, с. 18]. Россия входит в число стран проведения исследования. Эти данные касаются как традиционной формы, так и нестандартных форм занятости.

В то же время, по данным 2018 г., в мире 21 % молодежи (15–29 лет) не были занятыми и (или) не имели профессиональной подготовки, шансы остаться без работы по сравнению со взрослыми составляли 3:1 [26, с. 1]. Пандемия COVID-19 усугубила положение молодежи на рынке труда. Так, исследование МОТ показало, что занятость в молодежи снизилась на 8,7 % [29, с. 2]. По данным Федеральной службы государственной статистики за 2016–2018 гг.<sup>1</sup>, 31 % выпускников российских вузов не работали по специальности, уровень безработицы среди выпускников в 2019 г. составил 12,9 %. В отсутствие официальных статистических данных в целом по российским вузам за период пандемии приведем локальные данные о трудоустройстве выпускников ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» (УрГЭУ). В 2019 г. процент трудоустройства студентов составил 85,1 %, а в 2020 г. численность студентов, оформивших трудовые отноше-

---

<sup>1</sup> Три факта о трудоустройстве выпускников 2016–2018 гг. / Росстат. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/88401> (дата обращения: 05.01.2022).

ния, сократилась до 70 %<sup>1</sup>. По прогнозируемым данным, в 2021 г. процент трудоустройства выпускников вернется к допандемийному уровню и составит порядка 87 % всех выпускников<sup>2</sup>. Основная причина занятости не по специальности, отмечаемая российскими выпускниками, – отсутствие вакансий, что указали 55 % респондентов [4, с. 47]. Кроме того, необходимо отметить, что ключевыми факторами, влияющими на показатели занятости выпускников, являются отсутствие требуемого уровня развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций [30], отсутствие опыта работы [28], отсутствие мотивации занятости по специальности [34], невключенность в деятельность профессиональных сообществ, отсутствие связей, отсутствие ориентации на потребности работодателей при обучении и поиске работы.

Показатели занятости выпускников вузов говорят о том, что необходимо усиливать стратегическую составляющую профориентационной деятельности университетов при работе не только с потенциальными абитуриентами, но и со студентами, оказывая им всестороннюю и целенаправленную помощь и поддержку при развитии навыков управления карьерой.

В данном разделе мы ставим перед собой цель провести анализ практик и возможностей методической и инструментальной реализации технологии карьерного лифта при организации различных видов деятельности в университете. Как отмечалось ранее, реализация технологии карьерного лифта предусматривает создание среды, или экосистемы, позволяющей построить и реализовать индивидуальные карьерные траектории будущим и действующим специалистам при взаимодействии с опытным наставником или экспертом карьерного планирования. Реализация технологии позволит оказать положительное воздействие на показатели трудоустройства выпускников, в том числе предусматривая возможность горизонтальной и вертикальной социальной мобильности студентов в процессе получения высшего образования.

В первой главе мы перечислили основные виды деятельности по реализации технологии карьерного лифта, здесь проведем более подробный анализ данной практики, ее возможностей и итогов применения в вузах.

### **Профориентационная деятельность**

Профориентация – важный аспект выбора направления профессиональной деятельности [16; 21]. Студенты университетов должны делать осознанный выбор при выборе направления и траектории карьерного развития, ориентироваться в видах деятельности, быть в курсе стратегических прогнозов ситуации на рынке труда, владеть объективной оценкой личного потенциала и компетенций, понимать свои мотивы и ценности. Профориентационная деятельность важна для развития у студентов профессиональной идентичности и важных для реализации карьерных траекторий компетенций, на которых необходимо сделать больший акцент в процессе получения образования. В зарубежных работах преимущественно используется понятие «карьерная ориентация». Существуют разные подходы к трактовке данного понятия, однако авторы сходятся во мнении, что карьерная ориентация подразумевает индивидуальный выбор карьеры на основе личностных характеристик и планирования будущего [20].

---

<sup>1</sup> Сведения о трудоустройстве выпускников, с указанием численности трудоустроенных выпускников от общей численности выпускников в прошедшем учебном году, для каждой реализуемой образовательной программы, по которой состоялся выпуск / Уральский государственный экономический университет. URL: [https://www.usue.ru/sveden/grants/#anchor\\_graduat](https://www.usue.ru/sveden/grants/#anchor_graduat) (дата обращения: 05.01.2022).

<sup>2</sup> Там же.

В российской практике реализация профориентационной деятельности опирается на постановление Минтруда РФ от 27 сентября 1996 г. № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации», которым определена суть понятия, цели и методы профориентации. Профориентация – «обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда»<sup>1</sup>.

*Профориентационные инструменты и ресурсы, применяемые в университетах*

1. В университетах вводятся специальные курсы, связанные с карьерным ориентированием. Дисциплины реализуются для студентов всех направлений подготовки на I курсе обучения. Основная цель – познакомить студентов с основами карьерного менеджмента, сформировать знания о рынке труда и тенденциях мира профессий, на основе объективной и многомерной оценки компетенций и интересов сформировать индивидуальные траектории развития. Данный курс сейчас введен как дисциплина профессионального блока при реализации программ бакалавриата по направлению «Управление персоналом» и, как правило, реализуется на старших курсах. В настоящий момент в УрГЭУ принимается решение о введении данного курса для всех студентов университета.

2. Центры карьеры при университетах. Данные центры могут называться иначе: например, в УрГЭУ это отдел взаимодействия с работодателями и развития кадрового потенциала»<sup>2</sup>, в Уральском федеральном университете – Центр «Карьера»<sup>3</sup>, в Высшей школе экономики – Центр карьеры<sup>4</sup>. Названия могут быть различными, но ключевые задачи, которые решаются их сотрудниками, аналогичны – организация взаимовыгодного сотрудничества всех стейкхолдеров образовательного процесса в вузе (работодателей, студентов, выпускников, кафедры). В рамках деятельности центры организуют широкий спектр мероприятий, который мы подробно описывали в более ранних своих работах [16]. Значительная часть организации работы центров в настоящее время перешла на цифровые платформы, аккумулирующие данные о вакансиях, резюме и новостях с рынка труда.

3. Создание коммуникативных площадок взаимодействия стейкхолдеров образовательного процесса в вузах. Нам видится перспективной организация взаимодействия в университете представителей работодателей и студентов в формате встреч и проектов профессиональных сообществ. Например, кафедра экономики труда и управления персоналом УрГЭУ является драйвером взаимодействия профессионального сообщества специалистов и руководителей в области управления человеческими ресурсами Свердловской области, тесно взаимодействуя со Сверд-

---

<sup>1</sup> Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации: постановление Минтруда РФ от 27 сентября 1996 г. № 1. URL: <https://base.garant.ru/136694/> (дата обращения: 03.12.2021).

<sup>2</sup> Отдел взаимодействия с работодателями и развития кадрового потенциала / Уральский государственный экономический университет. URL: <http://profi-rost.usue.ru> (дата обращения: 03.12.2021).

<sup>3</sup> Центр «Карьера» / Уральский федеральный университет. URL: <https://gsem.urfu.ru/ru/about/struktura-instituta/centralizovannye-sluzhby/career/> (дата обращения: 03.12.2021).

<sup>4</sup> Центр карьеры Высшей школы бизнеса. URL: <https://gsb.hse.ru/careercentre/> (дата обращения: 05.01.2022).

ловской региональной общественной организацией «Ассоциация руководителей и специалистов по управлению человеческими ресурсами» (СРОО «АРС УЧР»)<sup>1</sup>. В деятельность сообщества активно вовлекаются студенты кафедры всех направлений подготовки. Важно, что в рамках реализуемых мероприятий сообщества реализуется цель обмена опытом, инструментами и новостями из сферы управления персоналом, которые пригодятся в будущей самореализации студентам, а также происходит налаживание связей, установление контактов для последующего прохождения практик и стажировок в компаниях.

4. Психолого-педагогическое сопровождение. Включает психологическое консультирование, педагогические консультации по вопросам профессионального ориентирования студентов. Сопровождение может быть организовано в рамках деятельности центра карьеры либо как самостоятельное направление взаимодействия со студентами.

Что касается реализации профориентационных мероприятий на базе системы управления обучением (Learning Management System, LMS) университета, то здесь можно принимать во внимание успешные практики. Так, в работе Л. В. Темновой и О. А. Лизуновой раскрывается суть экспериментальной площадки «Образ жизни» (<https://obrazobraz.ru>), одна из целей которой – профориентация [17]. Среди успешных профориентационных проектов, реализуемых в цифровой среде, можно также обозначить федеральный образовательный и научно-исследовательский проект «Навигатум» (<https://navigatum.ru>), центр индивидуальной профориентации «PROekt PRO» (<https://proekt-pro.ru/>), бесплатный многофункциональный сервис обучения и тестирования (<https://onlinetestpad.com/ru>).

### **Карьерный коучинг, карьерный тьюторинг, карьерный коворкинг**

Мы рассматриваем данные виды деятельности при реализации карьерного лифта отдельно от других, так как, во-первых, они существенно отличаются от профориентации, наставничества и тем более от других разбираемых ниже видов деятельности, методов и инструментов.

*Карьерный коучинг* – одно из направлений коучинга, имеющее четкую целенаправленность. Цель деятельности коуча – подготовить клиента к выходу на рынок труда осведомленным и компетентным в демонстрации поведения, соответствующего выбранной культуре работы [23]. При реализации технологии карьерного лифта могут быть реализованы все виды задач карьерного коучинга, однако в период обучения в университете основными из них будут выбор профессии и продвижение в профессии. Коуч помогает студенту раскрыть его потенциал, уточнить намерения и мотивы, принимает участие в формировании карьерной траектории [2; 17].

Элементы карьерного коучинга при работе со студентами университетов можно сформулировать следующим образом [18; 23]:

- оценка профессионального потенциала – необходима для понимания адекватности выбранного направления профессиональной подготовки в соответствии с имеющимся у студента потенциалом;
- оценка профессиональных и непрофессиональных компетенций с точки зрения текущего и желаемого уровня для поддержки при выстраивании траектории развития студента;

---

<sup>1</sup> Ассоциация руководителей и специалистов по управлению человеческими ресурсами. URL: <https://arsuhr.com> (дата обращения: 05.01.2022).

- проведение сессий карьерного планирования;
- поддержка при поиске работы;
- отработка навыков нетворкинга и участия в интервью.

Помимо индивидуального карьерного коучинга, в современных исследованиях подчеркивается важность и уместность проведения коуч-сессий в групповом формате. Например, в работе S. Meldrum показана эффективность применения карьерного коучинга, основанного на методах критической педагогики в направлении фокуса профориентационной работы и последующем расширении прав и возможностей каждого члена группы [27]. Автор говорит о том, что такая форма реализации коучинга обеспечивает большее равенство карьерных возможностей всех членов коучинговой группы.

Помимо карьерного коучинга, при реализации технологии карьерного лифта в университете может применяться поддержка тьюторов. Такое направление деятельности получило название «карьерный тьюторинг».

*Карьерный тьюторинг* – обучение и сопровождение «развития профессиональной и деловой карьеры молодых специалистов» [19, с. 68]. Этот вид деятельности реализуется через систему карьерного консультирования. Тьютор в данном случае должен обладать компетенциями карьерного консультанта: владеть технологией карьерного консультирования, информацией о состоянии и тенденциях рынка труда и профессий, уметь применять инструменты психологической и профессиональной диагностики, знать современные виды карьерных стратегий, знать специфику разных сфер деятельности и их требования к сотрудникам, владеть современными методами психологического консультирования, в том числе с применением цифровых технологий. В настоящее время в России начинают появляться профессиональные сообщества карьерных консультантов, которые оказывают консультативную поддержку при профориентации и карьерном планировании людям на различном этапе их профессионального становления. Так, в Свердловской области действует Ассоциация карьерных консультантов Урала (АККУ), которая на профессиональном уровне решает задачи профориентации и занятости населения региона. УрГЭУ активно сотрудничает с Ассоциацией, привлекая ее специалистов к профориентационной деятельности как с потенциальными абитуриентами, так и со студентами вуза.

Еще одно современное направление деятельности, которое встраивается в реализацию технологии карьерного лифта – *карьерный коворкинг*. Коворкинг (от англ. *coworking* – сотрудничество) представляет собой некое пространство, в котором независимые специалисты собираются, чтобы создавать знания и извлекать из них пользу [32]. Карьерный коворкинг – «уникальная социально-культурная среда, которая позволяет осуществлять обмен идеями, позволяет организовывать лекционные и практические занятия, коуч-сессии, а также брифинги по развитию карьеры [11, с. 285]. Следуя данному определению, можно предположить, что карьерный коворкинг интегрирует в себе все представленные выше виды деятельности. Основа реализации этого направления в создании возможностей образовательной среды, некоего сообщества, деятельность которого наделена смыслом определения и реализации карьерной стратегии. В данное сообщество свободный вход и выход для всех заинтересованных лиц. В отличие от карьерного тьюторинга, в коворкинге нет акцента на обучении и сопровождении карьеры, главное – карьерная ориентация студентов.

Для внедрения данных видов взаимодействия со студентами при планировании

карьеры в LMS вузов необходимо предусмотреть возможность взаимодействия на базе электронного портфолио, чтобы взаимодействие происходило из личного кабинета студента, где сразу отразятся результаты работы на каждом этапе коучингового сопровождения или тьюторинга [31]. Для организации коворкинга необходимо предусмотреть возможность организации цифрового пространства по аналогии с Discord<sup>1</sup> или использовать само приложение для создания карьерных коворкингов.

### **Наставничество**

Существует большое количество подходов к определению понятия «наставничество»: через его раскрытие как метода развития [18], формы обучения [1], технологии обучения человека [1]. Мы в своей работе остановимся на трактовке Е. А. Дудиной, которая раскрывает данное понятие через термин «процесс». Наставничество – «процесс направленной помощи, поддержки и сопровождения становления, выбора жизненного пути, развития и самосовершенствования человека посредством взаимодействия с более старшим, опытным, мудрым, обладающим уникальным знанием субъектом (наставником)» [6, с. 26].

В системе образования Российской Федерации в настоящее время реализуется большое количество проектов, связанных с наставничеством. Тема наставничества занимает особое место в национальном проекте «Образование», в котором реализуется ряд поддерживающих молодежное сообщество инициатив: Федеральный проект «Молодые профессионалы»<sup>2</sup>, который помогает получить среднее профессиональное образование, соответствующее требованиям экономики и запросам рынка труда; упомянутый во второй главе Федеральный проект «Социальные лифты для каждого»<sup>3</sup>, который направлен на создание возможностей для профессионального и карьерного роста путем формирования и развития системы профессиональных конкурсов, и др.

В вузах активно внедряются проекты наставничества студентов старших курсов над младшими, вводится управление проектами, где наставниками выступают преподаватели или эксперты-практики. Применение системы наставничества в университете помогает глубже познакомиться с профессией, получить эмоциональную поддержку, сформировать мотивацию к обучению и профессиональную идентичность. Наставниками могут выступать студенты старших курсов, которые сопровождают младших и помогают им, преподаватели и представители профессиональных сообществ, оказывающие поддержку с точки зрения профессиональной ориентации и осознанности. В системе наставничества применяется весь спектр интерактивных и активных методов взаимодействия, наблюдение, рефлексия и обратная связь.

Организация карьерного наставничества может быть органично встроена в LMS вуза, так как основа ее реализации – планы и обратная связь, которые могут входить в учебные планы, а применение цифровых интерактивных технологий (деловых игр, кейсов, бизнес-симуляций), игрофикации и марафонов развития в процессе сопровождения студента помогут поддерживать уровень вовлеченности учащегося при прохождении разных этапов карьерного становления.

---

<sup>1</sup> Discord. URL: <https://discord.com> (дата обращения: 05.01.2022).

<sup>2</sup> Федеральный проект «Молодые профессионалы». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/professionals/> (дата обращения: 05.01.2022).

<sup>3</sup> Федеральный проект «Социальные лифты для каждого». URL: [https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc\\_lift/](https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc_lift/) (дата обращения: 05.01.2022).

## Конкурсы и олимпиады

Конкурсы и олимпиады проводятся в российских вузах на международном (например, конкурсная программа Евразийского экономического форума молодежи, реализуемого ежегодно УрГЭУ<sup>1</sup>), всероссийском (Всероссийская олимпиада «Моя команда – мое племя» в рамках мероприятий Международного межвузовского кадрового форума им. А. Я. Кибанова<sup>2</sup>) и региональном уровне (например, Областной конкурс научно-исследовательских работ студентов «Научный Олимп» УрГПУ<sup>3</sup>). Направлений конкурса настолько много, что они могут удовлетворить потребности самореализации всех желающих студентов. Конкурсы и олимпиады не только позволяют проявить себя, но и способствуют развитию широкого спектра надпрофессиональных компетенций студентов: компетенций в области эмоционального интеллекта, инновативности, управления проектами, цифровых, социальных и когнитивных компетенций.

В рамках своего научного исследования мы уже несколько лет проводим всероссийский конкурс молодых специалистов и студентов разных направлений подготовки по надпрофессиональным компетенциям «Ассессмент «Таланты XXI века»<sup>4</sup>. Конкурс в 2020 и 2021 гг. полностью перешел в онлайн-формат, его популярность и актуальность растет, увеличивается число участников. Самое главное – все больше участников, которые заявляются не первый год. Конкурс дает студенту не только результаты оценки компетенций, но и обеспечивает понимание студентом своих сильных сторон и зон развития, эксперты дают не просто обратную связь, а аргументированные рекомендации с шагами развития компетенций. Ассессмент центры – технология проведения конкурса, которая наилучшим способом впишется в LMS вузов за счет применения цифровых инструментов. Кроме того, именно Ассессмент центр дает максимально объективную информацию об уровне развития компетенций студентов, которую не могут дать распространенные в настоящее время на платформах компетенций тестовые методики.

## Обучение

Реализация технологии карьерного лифта, на наш взгляд, должна осуществляться не только на основе поддерживающих и сопровождающих мероприятий, но и на знаниевом компоненте. У студентов важно формировать знания о состоянии рынка труда, основах поиска работы, существующих стратегиях карьерного развития. Эти знания должны передаваться молодежи как посредством упоминаемых выше курсов дисциплин по основам карьерного планирования, так и при помощи внеучебных мероприятий. Наиболее эффективные формы развития надпрофессиональных компетенций и навыков управления карьеры – интерактивные. Тренинги, мастер-классы, бизнес-симуляторы, тренажеры, интерактивные онлайн-марафоны – основа знаниевой и навыковой подготовки будущих специалистов в университетах.

Целый ряд проектов образовательной направленности и карьерного ориенти-

---

<sup>1</sup> Евразийский экономический форум молодежи. URL: <http://eurasia-forum.ru> (дата обращения: 05.01.2022).

<sup>2</sup> Всероссийская Олимпиада школьников «Моя команда – мое племя». URL: [http://hrkibanovforum.ru/?page\\_id=123](http://hrkibanovforum.ru/?page_id=123) (дата обращения: 05.01.2022).

<sup>3</sup> Областной конкурс научно-исследовательских работ студентов «Научный Олимп». URL: <https://uspu.ru/science/olimp/> (дата обращения: 05.01.2022).

<sup>4</sup> Ассессмент молодых специалистов «Таланты XXI века». URL: <http://assessment2020.tilda.ws> (дата обращения: 05.01.2022).



рования реализуются при поддержке государства. Например, проект «Лифт в будущее» (<https://lifttothefuture.ru>) – всероссийская программа Благотворительного фонда «Система» по поддержке технического творчества, научно-исследовательской деятельности и инженерно-конструкторского проектирования; проект Microsoft Youth Spark (<https://www.it4youth.ru>) по поддержке и развитию потенциала молодежи в трех сферах: образовании, трудоустройстве, предпринимательстве; упомянутый выше проект «Таланты XXI века», реализуемый нашим авторским коллективом (<http://assessment2020.tilda.ws>). В рамках проекта в данный момент реализуется серия из четырех марафонов развития надпрофессиональных компетенций, ежегодный Ассессмент центр, при поддержке профессионального сообщества реализуются мероприятия просветительского характера по вопросам карьерного ориентирования и планирования.

В настоящее время большая часть учебных мероприятий реализуется в формате онлайн с применением широкого спектра инструментов. Включение различных форм образовательных активностей в LMS вуза не создаст больших проблем и не повлечет увеличение материальных затрат, так как существуют возможности интеграции с ней существующих методов и инструментов обучения.

### **Стажировки**

Стажировки являются важной формой занятости студента, позволяющей не просто получить профессиональный опыт, сформировать важные взаимосвязи между получаемым образованием и своей будущей профессиональной деятельностью [33], установить важные профессиональные связи. Во время стажировок у студента формируется профессиональная идентичность, осознание правильности сделанного выбора траектории развития.

Кроме того, помимо стажировок в компаниях России, во время обучения в университете есть возможность прохождения заграничных образовательных стажировок<sup>1</sup>.

В настоящий момент организовать стажировки в рамках LMS вузов достаточно проблематично и не представляется необходимым. Стажировки студентов проходят на базе предприятий, центры карьеры и профессиональные сообщества помогают студентам сориентироваться и выбрать места для прохождения практики и стажировок в соответствии с личностными особенностями и интересами. Кроме того, как справедливо замечают Л. В. Темнова и О. А. Лизунова, в качестве стажировок может выступать участие студентов в различных молодежных форумах [17, с. 92]. Среди примеров таких знаковых событий можно выделить Евразийский экономический форум молодежи, проводимый УрГЭУ, который ежегодно собирает около 20 тыс. участников со всего мира (<http://eurasia-forum.ru>), Международный молодежный форум «Евразия Global» (<https://forumeurasia.ru>) и др.

### **Профессиональные и деловые сообщества**

В последнее десятилетие в исследованиях социологов, экономистов, политологов, представителей сферы образования и других ученых резко возрастает внимание к социальному феномену сообществ, в том числе онлайн. Сообщества – группа людей, которые объединяются на основе какого-то интереса. Сопричастность, идентичность, цели и ценности, интересы – то, что объединяет людей в сообще-

---

<sup>1</sup> Стажировка для студентов за рубежом / Уральский государственный экономический университет. URL: <https://www.usue.ru/novosti/stazhirovka-dlya-studentov-za-rubezhom> (дата обращения: 05.01.2022).

ствах и заставляет их в них существовать и развиваться. Роль сообществ в педагогике рассматривается в работах таких авторов, как И. А. Донина и Л. В. Тайкова [5], Е. А. Медник [13], где изучается важность включенности в профессиональные сообщества педагогов. Кроме вопросов включенности педагогов в сообщества, тематические акценты авторов поставлены на вопросах организации взаимодействия обучающихся друг с другом и с преподавателями в процессе обучения (Ю. В. Воронина [3], Е. Е. Моргунова [14]). Обмен знаниями при участии в онлайн-сообществах раскрывается в работе X. Zhang, S. Liu, Z. Deng и X. Chen [35].

Сотрудничество с профессиональными и деловыми сообществами может быть зоной ответственности обозначенных выше центров карьеры при университетах, может осуществляться благодаря нетворкингу профессорско-преподавательского состава кафедры, а также инициироваться самими студентами в зависимости от их интересов и карьерных ориентиров.

Взаимодействие с профессиональными и деловыми сообществами может быть интегрировано в LMS вузов через внедрение набора функций социальных сетей – чатов, новостей, возможностей делиться информацией и оставлять комментарии, организовывать трансляции как в синхронном, так и в асинхронном формате.

### **Студенческий актив и другие молодежные объединения**

Молодежные объединения и организация студенческого самоуправления являются неотъемлемой частью жизнедеятельности университетов. Можно ли рассматривать студенческие сообщества как неотъемлемую часть карьерного лифта, за участие и результаты деятельности, в которой отвечает сам студент? На наш взгляд, да, ведь участие в различных студенческих объединениях способствует социализации личности, развитию надпрофессиональных компетенций молодых людей. Членство в студенческом активе способствует формированию лидерских компетенций, гражданской позиции и общей культуры личности [7]. Молодежные объединения, принимая активное участие в жизни университета, являются самоуправляемыми, создаются по инициативе студентов, управленческие решения в них принимаются коллективом объединения. Важность деятельности молодежных объединений в вузе для социализации студентов, поддержки их инициатив обсуждается в публикациях российских авторов, которые делятся особенностями организации и результатами деятельности студенческих сообществ в университетах. Так, М. С. Петрова, А. А. Корсакова, П. А. Смирнов описывают опыт деятельности студенческих объединений Костромского государственного университета [15], А. И. Каблуков и Г. А. Ромицына демонстрируют деятельность молодежных сообществ в Тульском филиале РЭУ им. Г. В. Плеханова [7], примеры организации студенческого самоуправления в Белгородском государственном институте искусств и культуры приводятся в статье Н. В. Киреевой и М. Н. Киреева [9].

Направлений деятельности студенческих объединений масса: медиацентры, волонтерские движения, студенческие отряды различных видов деятельности, медиацентры, team leaders, студенческий актив, творческие объединения, спортивные секции и т. д. Каждый студент, обучающийся в университете, может вступить в сообщество по своим интересам.

## Выводы

Устойчивое общественное и экономическое развитие страны и мира в будущем во многом определяется качеством системы образования в текущее время. Основная задача современного высшего образования состоит в том, чтобы организовать включенность в учебный процесс всех стейкхолдеров обеспечения рынка труда молодыми специалистами, способными обеспечить конкурентоспособность и развитие себя, компании, страны и общества в целом. Данные мировой статистики показывают, что люди с высшим образованием более востребованы и оплачиваемы на рынке труда, менее подвержены факторам риска потери работы [22]. В то же время международная и российская статистика показывает, что устроиться на достойную должность по специальности молодым специалистам гораздо сложнее, чем их взрослым коллегам на рынке труда [26; 29; 44].

Со стратегической точки зрения, на наш взгляд, реализация технологии карьерного лифта и ее интеграция в образовательную систему, в том числе LMS вуза, позволит реализовать обозначенную выше задачу и уменьшить влияние факторов низкой востребованности выпускников университетов на рынке труда. Всесторонняя и целенаправленная помощь и поддержка при развитии навыков управления карьерой, сопровождение выхода на рынок труда обеспечат увеличение занятости выпускников по специальности как одного из показателей качества образовательных услуг университета.

В данной главе мы проанализировали различные виды деятельности, включаемые в элементы реализации технологии карьерного лифта, в том числе с возможностью их реализации в LMS вуза. Необходимо отметить, что все представленные виды деятельности подразумевают активную роль и вовлечение как самих студентов, так и наставников, коучей, кураторов, экспертов, заинтересованных в подготовке конкурентоспособных профессионалов своего дела к раскрытию потенциала выпускников вуза на рынке труда.

## Литература

1. *Бондалетов, В. В.* Электронное наставничество как технология обучения на государственной службе / В. В. Бондалетов, Е. В. Бондалетов // Материалы Афанасьевских чтений. – 2019. – № 2 (27). – С. 38–52.
2. *Боткова, В. К.* Инновационные формы социально-культурной деятельности, способствующие формированию карьерных стратегий молодежи / В. К. Боткова, Е. И. Григорьева. – DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-82-88 // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23, № 176. – С. 82–88.
3. *Воронина, Ю. В.* Виртуальное волонтерство – феномен цифрового общества / Ю. В. Воронина, О. В. Барсукова // Мотивирующая цифровая среда как тренд современного образования : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Оренбург, 24–25 октября 2019 г.). – Оренбург : Оренбургский гос. пед. ун-т, 2019. – С. 79–88.
4. *Выпускники среднего профессионального и высшего образования на российском рынке труда : информационный бюллетень / под науч. ред. С. Ю. Рощина, В. Н. Рудакова.* – Москва : Высшая школа экономики, 2020. – 72 с. – ISBN 978-5-7598-2195-3.
5. *Донина, И. А.* Виртуальные профессиональные сообщества как фактор становления конкурентоспособности педагога / И. А. Донина, Л. В. Тайкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16409> (дата обращения: 05.01.2022).
6. *Дудина, Е. А.* Наставничество как особый вид педагогической деятельности: существенные характеристики и структура / Е. А. Дудина. – DOI 10.15293/2226-3365.1705.02

// Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 5. – С. 25–36. – URL: <http://sciforedu.ru/article/2525> (дата обращения: 05.01.2022).

7. Каблуков, А. И. Студенческое самоуправление как условие реализации творческой активности и демократии / А. И. Каблуков, Г. А. Ромицына // Вестник Тульского филиала Финуниверситета. – 2019. – № 1–2. – С. 120–121.

8. Кадышева, О. Н. Профориентация и карьерный коучинг / О. Н. Кадышева // Психолого-педагогическое сопровождение школьников: исторические аспекты и современные тенденции : монография / науч. ред. О. В. Кириллова, Е. Г. Шубникова. – Чебоксары : ЧГУ, 2019. – С. 57–78.

9. Киреева, Н. В. Студенческое самоуправление как одно из средств подготовки современного специалиста сферы искусств и культуры / Н. В. Киреева, М. Н. Киреев // Наука. Культура. Искусство: актуальные проблемы теории и практики : сб. материалов Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. : в 4 т. (Белгород, 8 февраля 2019 г.). – Белгород : Белгородский гос. ин-т искусств и культуры, 2019. – Т. 4. – С. 316–320.

10. Коропец, О. А. Карьерное ориентирование как инструмент формирования сферы профессионального развития молодежи / О. А. Коропец, А. С. Мельникова // Human Progress. – 2016. – Т. 2, № 4. – URL: [http://progress-human.com/images/2016/Tom2\\_4/Koropets\\_Melnikova.pdf](http://progress-human.com/images/2016/Tom2_4/Koropets_Melnikova.pdf) (дата обращения: 05.01.2022).

11. Коршунов, А. В. Формирование карьерных стратегий российской молодежи под воздействием инновационных форм социально-культурной деятельности / А. В. Коршунов, С. П. Куликов // Социология. – 2020. – № 5. – С. 283–288.

12. Крушельницкая, О. И. Мотивация к получению высшего образования и ее структура / О. И. Крушельницкая, М. В. Полевая, А. Н. Третьякова. – DOI 10.17759/psyedu.2019110205 // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11, № 2. – С. 43–57.

13. Медник, Е. А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов / Е. А. Медник // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 2 (18). – С. 80–84.

14. Моргунова, Е. Е. Информационные технологии в жизни представителей поколения z: проблемы общения студентов в социальных сетях / Е. Е. Моргунова // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 11 (22). – С. 108–110.

15. Петрова, М. С. Студенческие объединения как механизм выявления и поддержки инициатив обучающихся / М. С. Петрова, А. А. Корсакова, П. А. Смирнов // Наука и реальность. – 2020. – № S3.1. – С. 45–48. – URL: <https://zhurnalnir.ru/doc/publ/MozaikaUspeha.pdf> (дата обращения: 05.01.2022).

16. Пеша, А. В. Дорожная карта взаимодействия высшего учебного заведения, работодателей и студентов в условиях современной инновационной экономики / А. В. Пеша, Т. А. Камарова, С. Ю. Патутина. – DOI 10.25136/2409-8736.2019.1.24354 // Современное образование. – 2019. – № 1. – С. 48–62. – URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=24354](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=24354) (дата обращения: 05.01.2022).

17. Темнова, Л. В. Факторы формирования карьерных траекторий выпускников вузов / Л. В. Темнова, О. А. Лизунова // Высшее образование в России. – 2017. – № 11. – С. 89–97.

18. Тонгуш, В. В. Наставничество как один из методов обучения и развития персонала / В. В. Тонгуш, У. Ю. Рошкетаяева // Инновационная наука. – 2017. – Т. 2, № 4. – С. 190–193.

19. Цариценцева, О. П. Карьерные ориентации в старшем школьном и студенческом возрасте / О. П. Цариценцева // Образовательные технологии (г. Москва). – 2014. – № 3. – С. 58–68.

20. Amin, Z. N. Rasch Model Analysis: Measuring Psychometric Properties of Career Orien-

tation Scale for High School Students / Z. N. Amin, K. Kurniawan, E. Nusantara // Proceedings of the 11th Annual International Conference on Industrial Engineering and Operations Management. – Singapore, 2021. – P. 3507–3514.

21. *Djibu, R.* Impact of the work environment and work motivation in influencing the performance of non-formal educators / R. Djibu, U. Duludu // Journal of nonformal education. – 2020. – Vol. 6 (1). – P. 92–100.

22. *Gammarano, R.* Education pays off, but you have to be patient / R. Gammarano ; ILO-stat. – URL: <https://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/> (дата обращения: 10.09.2021).

23. *Hazen, B.* Career coaching / B. Hazen, N. A. Steckler // The complete handbook of coaching. – London : SAGE, 2010. – P. 311–323.

24. *Ivory, S.* Becoming a critical thinker: for your university studies and beyond / S. Ivory. – Oxford : Oxford University Press, 2021. – 344 p.

25. *Koropets, O.* Career support of personnel managers during their professional training / O. Koropets, A. Fedorova // Proceedings of the 32nd International Business Information Management Association Conference. – Seville : IBIMA, 2018. – P. 2040–2047.

26. *Mathys, Q.* From school to work. An analysis of youth labour market transitions / Q. Mathys ; ILOstat. – URL: <https://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/> (дата обращения: 10.09.2021).

27. *Meldrum, S.* Group career coaching – a critical pedagogical approach / S. Meldrum. – DOI 10.1080/01933922.2021.1929619 // The Journal for Specialists in Group Work. – 2021. – Vol. 46 (2). – P. 214–225.

28. *Neyt, B.* Does student work really affect educational outcomes? A review of the literature / B. Neyt, E. Omeij, D. Verhaest, S. Baert // Journal of Economic Surveys. – 2019. – Vol. 33 (3). – P. 896–921.

29. *O'Higgins, N.* An update on the youth labour market impact of the COVID-19 crisis / N. O'Higgins, S. Verick ; ILOstat. – 2021. – URL: <https://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/> (дата обращения: 10.09.2021).

30. *Pereira, O. P.* Metacompetences: How important for organizations? Analysis of a survey in Portugal // Regional and Sectoral Economic Studies. – 2013. – Vol. 13, №. 2. – P. 73–88.

31. *Pesha, A. V.* Student's electronic portfolio as the basis for the implementation of a continuous educational trajectory / A. V. Pesha, M. Nikolaeva, N. Shramko // Proceedings of the 36th International Business Information Management Association Conference. – Granada : IBIMA, 2020. – P. 2059–2068.

32. *Spinuzzi, C.* Coworking is about community” but what is “community” in coworking? / C. Spinuzzi, Z. Bodrožić, G. Scaratti [et al.]. – DOI 10.1177/1050651918816357 // Journal of Business and Technical Communication, 2019. – Vol. 33 (2). – P. 112–140.

33. *Tomlinson, M.* Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability / M. Tomlinson. – DOI 10.1108/ET-05-2016-0090 // Education + Training. – 2017. – Vol. 59 (4). – P. 338–352.

34. *Watted, A.* Motivating factors of MOOC completers: Comparing between university-affiliated students and general participants / A. Watted, M. Barak. – DOI 10.1016/j.iheduc.2017.12.001 // The Internet and Higher Education. – 2018. – 37. – P. 11–20.

35. *Zhang, X.* Knowledge sharing motivations in online health communities: A comparative study of health professionals and normal users / X. Zhang, S. Liu, Z. Deng, X. Chen // Computers in Human Behavior. – 2017. – Vol. 75. – P. 797–810.

## РАЗДЕЛ 2

### ВОСТРЕБОВАННОСТЬ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА СОВРЕМЕННОМ РЫНКЕ ТРУДА РОССИИ

#### *Глава 4*

#### **Результаты исследования отношения современных специалистов к необходимости получения новых знаний и навыков в быстро меняющемся мире в разрезе концепции lifelong learning**

Вызовы современного информационного общества, в котором мы живем, оказывают влияние на систему образования не только в нашей стране, но и во всем мире. В 2020 г. в рамках проекта «Мониторинг экономики образования» коллектив исследователей НИУ ВШЭ представили результаты анализа экспертного дискурса докладов ( $n = 25$ ) ведущих международных организаций и экспертных центров, в которых обозначили тренды в области образования (условно «внутренние тренды»): технологии виртуальной и дополненной реальности; онлайн-образование; онлайн-ресурсы; трансформация роли педагога [22]. При этом, когда речь идет о трендах, то обсуждаются и вызовы в области образования: сохранение неравенства в области образования; нехватка ресурсов; трудности в обеспечении индивидуальной образовательной траектории. Исследователи рассматривают ситуацию до начала 2020 г. и делают вывод о том, что если раньше онлайн-образование рассматривалось как дополнительная тема (первостепенное внимание уделялось традиционному образовательному формату), то сегодня это единственный доступный способ получить знания [22, с. 4]. Онлайн-обучение дает возможность решать быстро проблему постоянного обновления знаний. Данный тезис является ключевым и для реализации непрерывного образования. Так, еще до пандемии COVID-19 модель lifelong learning уже была одним из трендов развития образовательных практик, определенных еще Форсайтом «Глобальное образование 2015–2035» [4]. Т. М. Ковалева считает, что «одной из сущностных трансформаций содержания современного образования является ориентация на компетентности» [11]. А. Г. Асмолов, в свою очередь, говорит о важности наличия «компетентности к обновлению компетенций». По мнению ученого «это ответ на постоянный поток изменений, в котором мы находимся. Мы живем в период, когда меняются технологические уклады и социальные аспекты» [2, с. 20]. В связи с этим нужно упомянуть понятие «период полураспада компетентности» (П. Берто), когда «по прошествии определенного срока происходит устаревание примерно половины тех знаний, которые человек приобрел за время своего обучения» [14]. Именно необходимость постоянного пополнения и обновления знаний привела к тому, что непрерывное образование сегодня рассматривается как переход от идеи «образование на всю жизнь» к идее «образование через всю жизнь» [12]. Концепция непрерывного образования – обучения на протяжении всей жизни, или lifelong learning, предполагает постоянное развитие и совершенствование навыков, компетенций и знаний человека. В связи с этим очевиден и научный интерес к новому осмыслению концепции lifelong learning. Например, в научной электронной библиотеке eLibrary зарегистрировано 1 329 публикаций по данной тематике за последние 2,5 года.

ГОС ДПО федеральных государственных служащих определяет непрерывное образование как «процесс роста образовательного (профессионального и общего) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества (2000 г.)» [6]. Реализацией непрерывного образования занимается система дополнительного профессионального образования или институты повышения квалификации.

П. Аренц еще в 1955 г. дал определение непрерывного образования, цели которого заключаются в «распространении культуры, подготовке граждан к изменяющимся условиям общественного развития» [27]. В 1965 г. П. Ленгранд представил концепцию непрерывного образования на Форуме ЮНЕСКО [30]. П. Ленгранд по-новому рассмотрел «этапы жизни человека, уходя от традиционного разделения жизни на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации» [31]. В результате непрерывное образование стало означать перманентный процесс, в котором «важную роль отведено интеграции как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности». [1, с. 249–252].

В 1970–1980-е гг. в советской системе образования начинают говорить о непрерывном образовании с научной точки зрения [27], например:

- в исследовании В. Г. Онушкина представлен хронологический аспект развития непрерывного образования в СССР [19];
- исследование Е. П. Тонконогой направлено на теоретизацию феномена непрерывного образования и определение периодизации истории развития концепции [23];
- исследование В. Г. Осипова, который выделил несколько стадий развития непрерывного образования. Это исследование является самым значимым в отечественной теории [20].

Т а б л и ц а 7 – Смыслы непрерывного образования

Автор, источник	Смыслы непрерывного образования
О. В. Купцов (1987), В. Г. Осипов (1989)	«Появление этой идеи с современной эпохой, характеризующейся активными процессами развития в духовной, социальной, производственной и научно-технической сферах» [13; 20]
А. М. Новиков (2000)	«Постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни, что влечет за собой процветание всего общества» [17]
А. В. Даринский (1975), Г. А. Ягодин (2005)	«Идея непрерывного образования существует столько же сколько и человеческое общество» [7; 28]
Н. А. Бирюкова (2009)	«Представляет собой связную интегрированную образовательную систему, которая охватывает как начальную, так и последующую подготовку. Цель непрерывного образования – внести непрерывность в процесс личностного развития» [3, с. 347]
А. Д. Чорная (2013)	«Продолжающееся (ongoing), добровольное, поддерживаемое личной мотивацией (волей) стремление к знанию для личных и профессиональных целей; это процесс обучения, осуществляемый на протяжении всей жизни человека» [26]
Ю. О. Анфилатова (2017)	«Необходимая составляющая жизни человека, вызванная современным научно-техническим развитием мира» [1]

О. В. Зайцева, рассматривая проблематику понятия непрерывного образования в отечественной и зарубежной литературе, выделяет три направления: первое – образование на протяжении всей жизни (lifelong learning, LLL), второе – образование взрослых (adult education) и третье – непрерывное профессиональное образование (continuing vocational education and training) [8, с. 106]. Исследователь отмечает, что существуют проблемы, связанные с понятийным аппаратом, который необходим как для теории и методики непрерывного образования, так и для его нормативной проработки. Аналоги термина «непрерывное образование» в мировой практике представлены в табл. 8.

Т а б л и ц а 8 – Толкование термина «непрерывное образование»

Понятие	Перевод
Lifelong learning	Обучение на протяжении жизни
Continuing education	Продолжающееся образование
Lifelong education	Пожизненное образование
Permanent education	Перманентное образование
Recurrent education	Возобновляющееся образование
Further education	Дальнейшее (продвинутое) образование

Рассмотрим «четыре столпа» образования, которые выделяют в научной литературе [16, с. 37]: learning to know (учиться знать), learning to do (учиться делать), learning to live together, and with others (учить жить вместе с другими), learning to be (учиться быть). Эти четыре столпа представляют собой основные этапы развития человека в профессиональной области: самоопределение, целеполагание, определение трекерных точек и корректировку траектории развития.

А. Г. Асмолов, в свою очередь, выделяет следующие задачи непрерывного образования: закладывание стимулов к познанию и творчеству, установка на «объятие необъятного», а не на решение типовых вопросов; создание антропологических университетов развития человека через всю жизнь как перспектива педагогического образования; приведение в действие формулы «научить учиться», о важности которой говорили ярчайшие педагоги XX века [2].

В исследовании формирования «навыков учения на протяжении всей жизни» в трудах американских ученых Н. А. Чернышева делает акцент на важности развития навыков саморегуляции у современных школьников. Задача учителя, по мнению автора, должна заключаться в обучении стратегиям учения, т. е. развитие у школьников тех навыков, которые будут помогать им ориентироваться в учебной деятельности и самообучаться на протяжении всей жизни [25]. Следовательно, фундамент для реализации модели lifelong learning закладываться должен еще в период школьного обучения.

По мнению А. В. Макаровой, «система образования может помочь в постановке задач профессионального самоопределения, сформировать и закрепить уже действующую в культуре модель „образования через всю жизнь“. Если эта задача станет для студента актуальной, прагматической, то войдет в его опыт. Таким образом, модель пожизненного образования как часть профессиональной идентификации институализируется на личностном уровне» [15]. Например, 30–40 лет назад



вуз давал возможность быть успешным на протяжении всей профессиональной жизни и очень долго рассматривался как стартовая площадка для получения дополнительного образования через реализацию программ по переподготовке специалистов, курсов повышения квалификации. Здесь нужно отметить, что для определенной части россиян важен формальный результат – получение диплома, удостоверения государственного образца. Экономика знаний (Ф. Махлуп, 1962) констатирует тот факт, что получение диплома о завершении определенной ступени образования не является концом обучения, а лишь говорит о полученных человеком определенных знаниях и компетенциях в той или иной области. Следовательно, необходимо развиваться и совершенствоваться дальше, так как сегодня одним из обязательных условий развития современного общества является непрерывное образование.

Сегодня конкуренцию вузам составляют образовательные проекты, которые находятся «не в системе». В связи с этим интересны проекты, которые способствуют развитию и поддержанию концепции *lifelong learning*, например, просветительский проект Некоммерческого партнерства развития науки, образования, культуры и искусства «Непрерывное обучение»<sup>1</sup> стартовал в 2005 г. На сегодняшний день ключевой миссией проекта является развитие надпрофессиональных компетенций. Молодое сообщество «Lifelong Learning Lab»<sup>2</sup> – это коммерческий проект, который «задуман как попытка, с одной стороны, изменить образовательные подходы и методы, делая их ориентированными на человека, а с другой стороны, сделать их доступными каждому для выстраивания своей траектории развития», заявляет основатель проекта Р. Гизатулина. Создание независимых от образовательных стандартов проектов свидетельствует о том, что получение образования в нашей стране постепенно перестает реализовываться в традиционной рамке «школа – вуз – дополнительное образование». Формального образования по дисциплинам с целью подготовки к профессиональной деятельности сегодня недостаточно. Самореализация и саморазвитие человека возможно через непрерывное образование. Выход за рамки, поиск новых образовательных технологий, актуальность и востребованность онлайн-образования привели к созданию огромного количества образовательных интенсивов, проектов, марафонов, семинаров, курсов, причем некоторые из них весьма сомнительного качества.

В нашей стране особое внимание уделяется повышению квалификации педагогических работников. За многие годы сложилась организованная система непрерывного образования. В соответствии с п. 7 ч. 1 ст. 48 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями от 2 июля 2021 г., а также приказом от 18 октября 2013 г. № 544 и профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» педагогические работники должны повышать квалификацию не реже, чем один раз в три года. Также согласно п. 2 ч. 5 ст. 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники имеют право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года. Пунктом

---

<sup>1</sup> Ассоциация развития науки, образования и культуры «Непрерывное образование». URL: <https://lifelong-learning.ru> (дата обращения: 16.12.2021).

<sup>2</sup> Lifelong Learning Lab. URL: <https://lllab.eu> (дата обращения: 16.12.2021).

12 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам, утв. приказом Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499, установлено, что формы обучения и сроки освоения дополнительной профессиональной программы определяются образовательной программой и (или) договором об образовании<sup>1</sup>.

По нормативным требованиям педагогические работники обязаны повышать свою квалификацию один раз в три года. Однако на сегодняшний день, учитывая особенности ВANI-мира, возникает проблема в непостижимости информации. Образование должно проявлять гибкость к внешним условиям, т. е. «учиться, опережая время».

В период с июня по октябрь 2021 г. было проведено исследование при поддержке Министерства образования и молодежной политики Свердловской области, направленное на изучение отношения к необходимости получения новых знаний в нашем быстро изменяющемся мире у педагогов дошкольных образовательных организаций, педагогов общеобразовательных организаций и педагогов дополнительного образования Свердловской области. Всего в исследовании приняло участие 3 658 человек, что составило 6,49 % от генеральной совокупности. Из них 95,3 % женщин, остальные 4,7 % – мужчины. Опрос осуществлялся с помощью Google Forms. Педагогам было предложено ответить на три блока вопросов:

1. Целесообразность и периодичность повышения квалификации.

2. Мотивация к получению образования и профессиональному развитию в течение всей жизни.

3. Общие вопросы (базовое образование, стаж, должность и т. п.).

*Гипотеза исследования.* Образование через всю жизнь, как стратегия современного непрерывного профессионального образования, направлена на перманентное наращивание компетенций и преодоление профессиональных проблем. Непрерывное профессиональное образование будет способствовать профессиональному самоопределению, профессиональному развитию, мобильности педагогов и личностному развитию.

*Проблемный вопрос,* на который мы искали ответ в своем исследовании: если педагоги в любом случае обязаны повышать свою квалификацию, то почему модель lifelong learning становится актуальной сегодня именно в педагогической среде?

*Основные результаты исследования.* Возраст педагогов, которые приняли участие в исследовании, представлен на рис. 2. В исследовании приняли участие респонденты, имеющие следующие уровни базового образования: 58,6 % – высшее педагогическое образование, 27,6 % – среднее профессионально-педагогическое образование, 7,1 % – высшее непедагогическое образование, 3,9 % – среднее профессиональное образование, 1,3 % – проходят обучение в вузе, 1,2 % – проходят обучение в аспирантуре. В исследовании приняли участие педагоги с разным стажем работы (рис. 3). 36,4 % проработали в образовании более 25 лет – это педагоги в возрасте 46–50 лет (17,9 %), 51–55 лет (15,5 %), 56–60 лет (10,2 %) и более 60 лет (6,6 %), что составляет 50,2 % от всех опрошенных.

---

<sup>1</sup> Кадровое дело: практический журнал по кадровой работе // Кадровое дело: практический журнал о кадровой работе. URL: [https://www.kdelo.ru/qa/136523-qqkss8kak-chasto-pedagogicheskie-rabotniki-obyazany-povyshat-kvalifikatsiyu?from=PW\\_Time\\_rubrik\\_314075](https://www.kdelo.ru/qa/136523-qqkss8kak-chasto-pedagogicheskie-rabotniki-obyazany-povyshat-kvalifikatsiyu?from=PW_Time_rubrik_314075) (дата обращения: 16.12.2021).

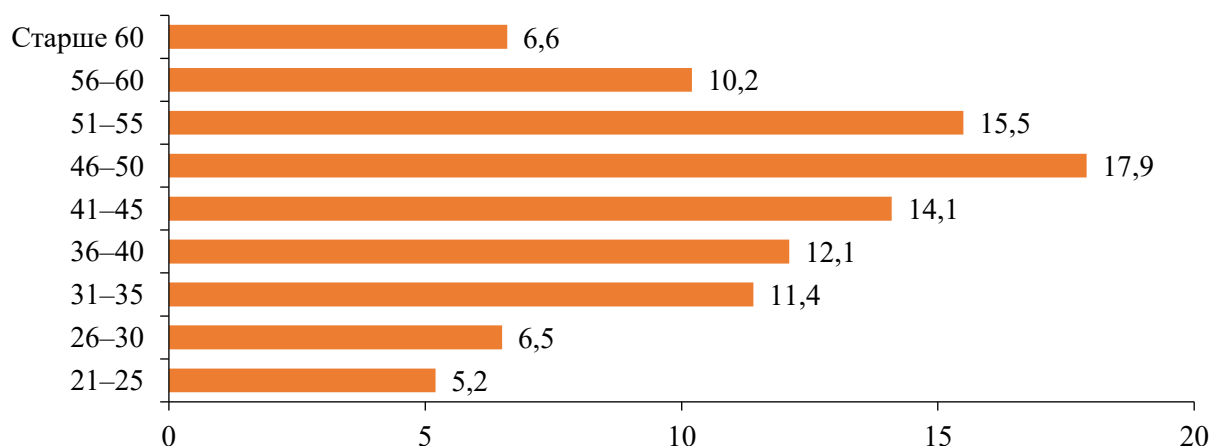


Рисунок 2 – Распределение педагогов, принявших участие в исследовании, по возрасту, % от общего числа респондентов

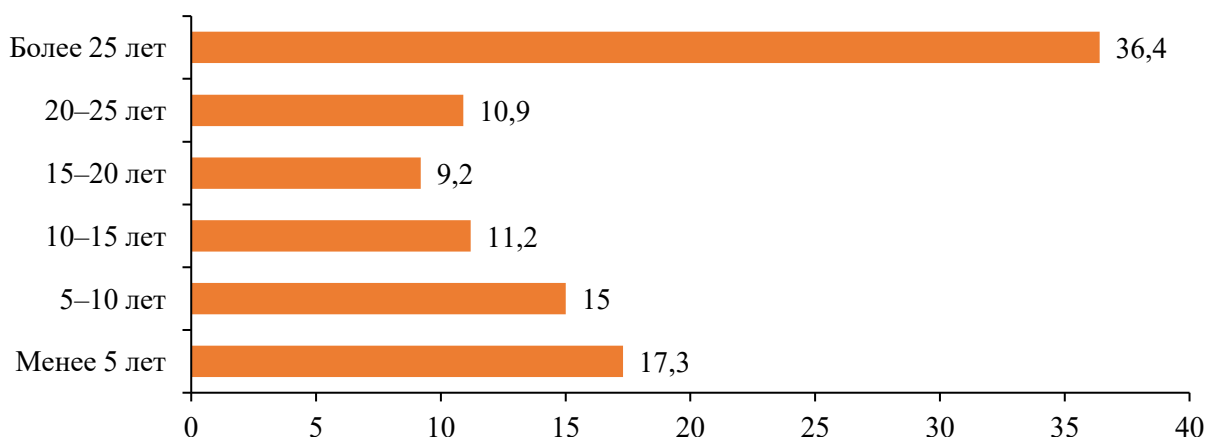


Рисунок 3 – Данные о педагогическом стаже респондентов, % от общего числа

В мае 2021 г. ВЦИОМ представил данные опроса россиян о дополнительном образовании за 2019 г.<sup>1</sup> По результатам исследования наиболее активной аудиторией с запросом на дополнительное образование является молодежь до 35 лет. Результаты исследования отношения к непрерывному образованию педагогов Свердловской области показывают, что педагоги в возрасте до 35 лет действительно заинтересованы в получении дополнительного образования. При этом ключевой причиной являются намерение развития вне своей профессиональной деятельности (12,4 %) или смена профессиональной деятельности (1,9 %). YOLO-мышление<sup>2</sup>, которое характерно сегодня для молодых людей в возрасте до 35 лет, проявляется и у педагогов.

Результаты проведенного исследования показывают, что 96,7 % педагогов следят за трендами и инновациями в своей профессиональной области; 2,8 % опрошенных в возрасте от 26 до 45 лет не следят за инновациями в профессиональной области, в которой работают, однако регулярно повышают свою квалификацию, так как это является одним из нормативных требований. 0,5 % педагогов не инте-

<sup>1</sup> Запрос на образование: аналитический обзор / ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zapros-na-obrazovanie-1> (дата обращения: 16.12.2021).

<sup>2</sup> YOLO от англ. You Only Live Once – «живем только раз».

ресуются происходящим в образовании в связи с приближающимся выходом на пенсию.

Лишь незначительная часть опрошенных, в связи с приближающимся выходом на пенсию, теряет к этому интерес. 98,8 % повышают квалификацию в своей профессиональной области (рис. 4). 57,4 % повышают свою квалификацию каждый год, причем 7,8% – несколько раз в течение года, 2,1 % практически каждый месяц.

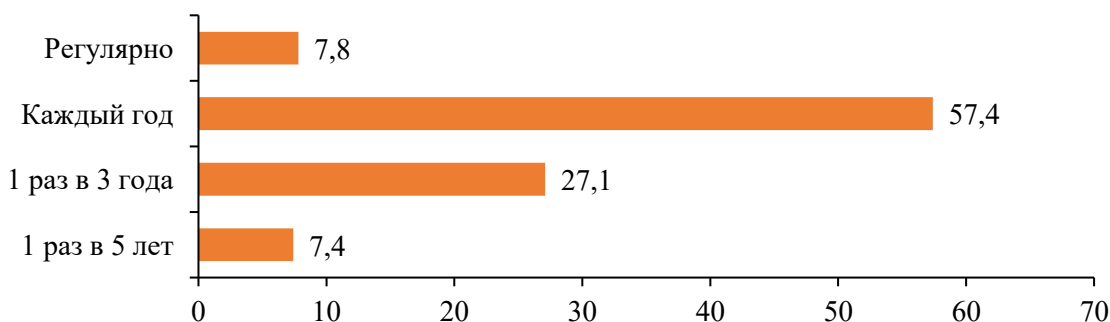


Рисунок 4 – Периодичность повышения квалификации, % от общего числа респондентов

Чем обусловлена необходимость в постоянном обновлении знаний? Прежде всего тяжелой эпидемиологической обстановкой в нашей стране. Когда педагог вынужден осваивать необходимые компетенции для работы в онлайн-пространстве, учитывать психолого-педагогические и возрастные особенности современных детей, владеть современными образовательными технологиями.

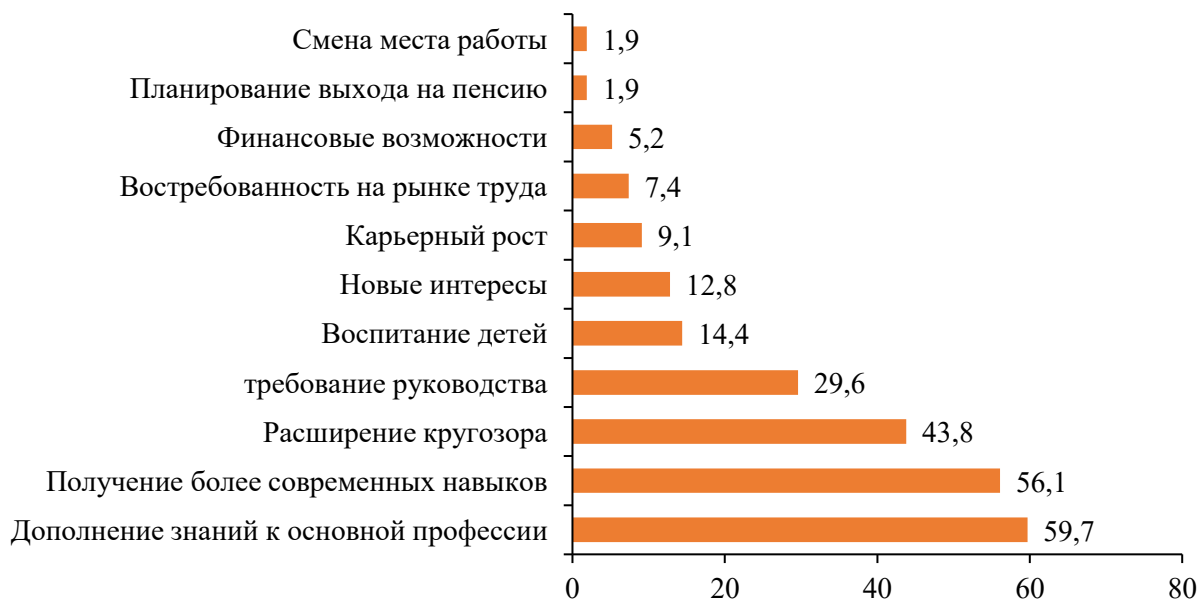


Рисунок 5 – Значимые мотивы для педагогов при получении дополнительного образования, % от общего числа респондентов

При этом 59,7 % педагогов считают, что одним из значимых мотивов в получении дополнительного образования является необходимость «дополнения знаний к основной профессиональной деятельности». 56,1 % стремятся к получению более современных навыков и 43,8 % через обучение видят расширение своего кру-

гозора. 7,4 % педагогов отмечают мотив «востребованность на рынке труда». Интересно, что лишь 9,1 % рассматривают повышение квалификации как вынужденную необходимость для карьерного роста.

Педагоги, отвечая на открытый вопрос о том, что является мотивом в получении дополнительного образования, пишут: «желание быть компетентным в своей области, ведь требования общества, законодательства быстро меняются», «постоянное изменение требований к должности учитель, постоянное внедрение новшеств в образование», «самореализация», «развиваться заставляют сами дети, с которыми мы работаем». В то же время 29,6 % опрошенных акцентируют, что необходимость в повышении квалификации является требованием руководства. Причем большинство (67,4 %) педагогов как начального, общего, так и дополнительного образования отмечают принудительный характер со стороны руководства в прохождении тех или иных курсов повышения квалификации. При этом 5,2 % заявляют о влиянии финансовых возможностей на выбор понравившихся программ, курсов или семинаров. 1,9 % планируют сменить сферу своей деятельности и в связи с этим идут учиться дальше.

Какие формы получения образования сегодня востребованы в педагогической среде? Наиболее эффективной формой, по мнению педагогов, сегодня является дистанционное или онлайн-обучение, так считают 48,8 %. Сегодня «дистанционное обучение может рассматриваться как самостоятельная форма обучения для реализации непрерывного образования» [32]. Это обусловлено сложившейся ситуацией, когда ограничения привели к тому, что огромное количество образовательных курсов стало доступным. И педагог столкнулся уже с другой проблемой – переизбытком информации и наличием времени для ее переработки. Аналогично педагоги поднимают проблему качества образовательных программ, предложенных администрацией. По мнению педагогов, дистанционное или онлайн-обучение должно обязательно сопровождаться практической работой, так как «эффективность получения образования зависит и от содержания программ, от форм проведения, от подачи материала лектором и времени проведения онлайн-занятий (в случае с дистанционным обучением); «большинство курсов имеют разные интересные названия, а содержание оставляет желать лучшего»; «те курсы, что нас заставляют пройти – „пустышка“: ни чему не учат, а время на них очень много тратить».

На втором месте по популярности ответ – «учеба с отрывом от производства» (41,1 %). При этом педагоги отмечают, что «отрыв от производства» позволяет наиболее полно погрузиться в процесс обучения, познакомиться с коллегами из других регионов, обменяться опытом, выявить зоны для дальнейшего роста. В то же время 28,5 % педагогов посещают мероприятия просветительского характера, по итогам которых не всегда выдается документ государственного образца. Однако значимость этих мероприятий, по мнению педагогов, заключается в интересной подаче материала, в возможности личного участия, более глубокого и осознанного погружения в проблему.

25,3 % педагогов считают важной такую форму получения образования, как самообразование. Данные показатели обусловлены, на наш взгляд, ускорением процессов самопознания, самоопределения, а также необходимостью активной рефлексивной деятельностью. Через самообразование педагог может критически осмысливать собственные действия, делать выводы и планировать свой дальней-

ший образовательный маршрут. Кроме того, самообразование дает ощущение самореализации в профессиональной деятельности.

1,4 % считают, что самым удобным временем для самообразования являются каникулы.

67,8 % педагогов повышают квалификацию *только* в рамках своей профессиональной деятельности. Причины, по которым педагоги не повышают свою квалификацию, по данным исследования, можно выделить следующие:

- 9,8 % – высокая занятость;
- 6,4 % – нет личной заинтересованности;
- 5,6 % – нет финансовых возможностей;
- 4,7 % – маленький стаж работы (несколько месяцев);
- 3,2 % – нет интересных программ;
- 2,8 % – работающий пенсионер;
- 1,9 % – готовятся к выходу на пенсию.

Интересно, что 31,2 % педагогов получают дополнительное образование, не связанное с профессиональной педагогической деятельностью. При этом 12,4 % планируют развиваться вне своей профессиональной деятельности, а 13,7 % уже развиваются (из них 2 % занимаются репетиторством).

Результаты ответов на вопрос «Как Вы относитесь к тому, что сегодня мало разбираться в чем-то одном, а нужно постоянно погружаться в другую область знаний?» представлены на рис. 6.

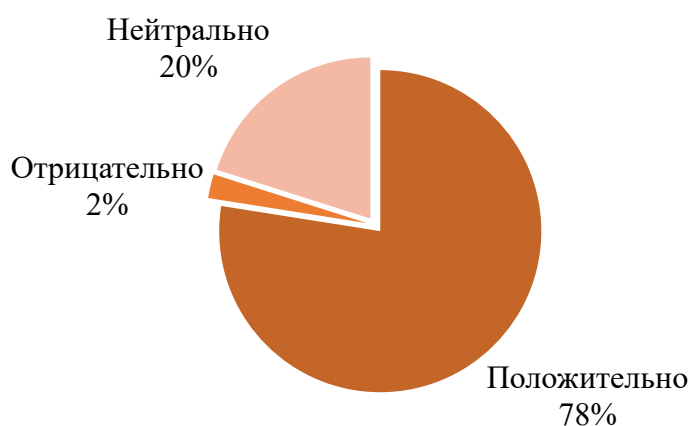


Рисунок 6 – Результаты ответов на вопрос «Как Вы относитесь к тому, что сегодня мало разбираться в чем-то одном, а нужно постоянно погружаться в другую область знаний?»

Высокий положительный результат говорит о готовности педагогов к получению актуальных знаний и навыков. 88,7 % педагогов положительно относятся к тому, что сегодня человек учится в течение всей жизни. 10,3 % – нейтрально и 1 % – отрицательно. Педагоги осознают необходимость постоянного развития и совершенствования профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Например, педагоги из малых городов и районных центров Свердловской области последний год проходили обучения несколько раз в течение года. Интерес педагогов к получению новых знаний обусловлен тем, что 58,8 % проявляют личную заинтересованность, следовательно, можно сделать вывод о глубокой профессиональной самоидентификации. Педагогами движет желание регулярно и беспре-

рывно развивать свои компетенции, получать новые знания и навыки, которые, по их мнению, помогают адаптироваться к изменяющемуся миру.

19,3 % стремятся к самостоятельности в реализации своей профессиональной деятельности, в том числе в принятии решений, так как, по их словам, «хочется иметь большую компетентность и профессиональную грамотность», «возможность работать на стыке двух и более сфер».

26,5 % педагогов свой интерес к получению новых знаний связывают с открывающимися перспективами: это решение проблемы профессионального выгорания, развитие в разных областях деятельности, смена работы, требования времени. 13,9 % надеются на более высокую оплату труда. 5,9 % планируют сменить график на более гибкий.

Анализ ответов на открытый вопрос «Нужно ли учиться всю жизнь? И почему?» показывает, что педагоги понимают и принимают изменения, которые сегодня происходят в нашем мире: «Учиться нужно всю жизнь, это требования нашего быстро меняющегося общества. Необходимость идти в ногу со временем»; «Конечно, нужно учиться, и учимся постоянно, каждый год, что-то новое, интересное, нужно быть всегда в курсе нового, и не забывать старое. Старое и новое дополняет друг друга»; «Нужно, для расширения своих знаний. Появление новых методик и технологий, дают новый толчок в проф. деятельности. А также для личностного развития».

Необходимость педагоги связывают со стремительным развитием информационного общества и с появлением новых технологических решений в образовании.

Предпочтительные формы для обучения, которые выделили педагоги, представлены в табл. 9.

Таблица 9 – Результаты ответа на вопрос: «Какие формы обучения для Вас предпочтительнее?»

Форма обучения	Доля, %	Форма обучения	Доля, %
Мастер-классы	67,9	Образовательный марафон	24,8
Онлайн-образование	60,1	Дискуссии, дебаты	21,8
Очные образовательные курсы	55,2	Круглый стол	18,1
Тренинг	40,7	Workshop (воркшоп)	14,7
Деловые и ролевые игры	28,2	Тестирование	11,2

При этом наиболее предпочтительными формами обучения педагоги выбирают мастер-классы (67,9 %), онлайн-образование (60,1 %) и очные образовательные курсы (55,2 %). Также считают, что необходимо постоянно обмениваться опытом, посещать открытые занятия и уроки коллег, организовывать на базе своих образовательных учреждений микро-обучение или мини-курсы, участвовать в профессиональных форумах, продолжать свое обучение в магистратуре и аспирантуре. Сегодня, по мнению педагогов, особенно востребовано в системе образования взаимодействие с менторами, коучами, тьюторами, наставниками.

Жизнь в современном обществе сегодня характеризуется многозадачностью, неопределенностью, противоречивостью, скоростью, многомерностью [21], плюралистичностью и информационным переизбытком. Реализация концепции lifelong learning в рамках повышения квалификации педагогических работников может реализовываться при соблюдении следующих условий: наличие временных ресур-

сов, образовательной активности и достаточного уровня мотивации к обучению, заинтересованностью в получении качественного результата.

Современные педагоги осознают возможности дистанционного и онлайн-обучения в формате модели *lifelong learning*, которые заключаются в безостановочном формировании и совершенствовании знаний, навыков и компетенций на протяжении всей жизни человека, что ведет к повышению уровня профессионального мастерства. Однако формат открытости образовательных онлайн-курсов выявил проблемы, связанные с «неравным» методическим и техническим обеспечением образовательных организаций, слабой технической подготовленностью педагогов из малых городов к обучению в онлайн-формате.

Сегодня стала реальностью идея нескольких карьерных траекторий для одного человека. А педагог уже обладает достаточным опытом в построении траектории своего индивидуального развития. По результатам исследования можно сделать вывод, что педагог может развиваться в разных направлениях: методическом, содержательном (предметном), технологическом, организационном, личностном. Сегодня дополнительное образование позволяет человеку в ходе познавательной активности «выйти за рамки» привычной образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных и образовательных практик [10].

Пандемия COVID-19 стала мощным катализатором для развития всего педагогического сообщества. Сегодня все чаще можно наблюдать ситуацию дезактуализации образования, когда происходит обесценивание опыта, который накоплен за многие годы [29]. Однако по результатам исследования мы видим, что педагоги Свердловской области готовы и постепенно включаются в модель *lifelong learning*. Для повышения своей квалификации выбирают они деятельностные формы: мастер-классы, воркшопы, деловые и ролевые игры, образовательные марафоны, дискуссии и дебаты, круглые столы, что говорит о необходимости не только профессиональных компетенций, но и надпрофессиональных. Кроме того, они понимают потенциал и возможности онлайн-образования. Но более половины педагогов считают, что необходимы и очные курсы повышения квалификации, поскольку имеется возможность задать вопрос по интересующей проблеме и преподавателю, и коллегам, а также обменяться опытом. Несомненным достоинством является возможность наладить профессиональные связи. Мы полагаем, что оптимальными являются смешанные формы обучения.

Понятие индивидуализации образовательных запросов обретают все большее значение, и на смену общему стандартному образованию приходит модель открытого, вариативного образования, исходящего из запроса конкретного человека, в нашем случае педагога. Под индивидуализацией в образовании мы понимаем «движение от стандартных, общих для всех обучающихся программ и форматов обучения к ответу на индивидуальные образовательные запросы» [24]. Индивидуализация расширяет возможности обучения, увеличивает число способов освоения одного и того же учебного материала, а также позволяет изучать материал на разных уровнях глубины, насколько это требуется педагогу для повышения своей квалификации.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что педагогическое сообщество отмечает важность и особую необходимость повышения своего образовательного уровня для того, чтобы успевать за современным темпом жизни и передавать актуальные знания подрастающему поколению. Образовательный запрос



формулируется на основе выдвижения гипотез «педагогических затруднений, связанных с потребностью понять, возможно ли получение желаемого и какими способами этого можно достичь» [5]. Это позволяет определить следующие отличительные признаки образовательного запроса через понятие личной активности субъекта:

1. Понимание образовательного запроса в концепции обучение длинной жизнью, идущего во взаимосвязи с ценностями, сильными и слабыми сторонами, потребностями, направленностью педагога, т. е. субъекта образовательного пространства.

2. Образовательный запрос формируется на основе образовательных потребностей, потенциально находящихся в «слепой зоне» педагога.

3. Построение индивидуального образовательного маршрута выражается через осознанное понимание того, где он хочет оказаться через некоторое время и какие шаги для этого необходимо сделать, тем самым проявляется активность личности.

Образовательный статус в определенной степени влияет на образовательный запрос. По мнению доктора психологических наук Ю. Н. Кулюткина, «чем выше у человека имеющийся уровень образования, тем в большей степени он стремится к его повышению, и чем выше уровень знаний и культуры конкретного человека, тем больше, глубже и разнообразнее будет его потребность в дальнейшем образовании» [9]. Непрерывное профессиональное образование будет способствовать профессиональному самоопределению, профессиональному развитию, мобильности педагогов.

Результаты данного исследования будут использованы в дальнейшем для разработки концепции развития надпрофессиональных компетенций педагогов в разрезе концепции *lifelong learning*.

## Литература

1. *Анфилатова, Ю. О.* Концепция *lifelong learning* как следствие формирования экономики знаний / Ю. О. Анфилатова // Современное образование: векторы развития. Роль социогуманитарного знания в формировании духовно-нравственной культуры выпускника педагогического вуза : материалы междунар. науч. конф. (Москва, 20–21 апреля 2017 г.). – Москва : Московский пед. гос. ун-т, 2017. – С. 249–252.

2. *Асмолов, А. Г.* Непрерывное образование: риски и ценности России в условиях неопределенности / А. Г. Асмолов // Образование в России и за рубежом. – 2016. – № 11. – С. 19–21.

3. *Бирюкова, Н. А.* Концепция непрерывного учения как теоретическая база образования взрослых в Европе / Н. А. Бирюкова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 346–354.

4. Вызов 2035 / И. Агамирзян, Д. Белоусов, Е. Кузнецов [и др.] ; сост. В. В. Буров. – Москва : Олимп-Бизнес, 2016. – 240 с. – ISBN 978-5-9693-0348-5.

5. *Горнякова, М. В.* Образовательный запрос современного взрослого человека как предмет психологического консультирования / М. В. Горнякова, М. В. Сафонова // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 170–174.

6. Государственный образовательный стандарт дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) федеральных государственных служащих : утвержден приказом Минобрнауки России от 1 августа 2000 г. № 2370. – URL: <https://base.garant.ru/182611/> (дата обращения: 11.12.2021).

7. *Даринский, А. В.* Непрерывное образование / А. В. Даринский // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 23–27.

8. *Зайцева, О. В.* Непрерывное образование: основные понятия и определения / О. В. Зайцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7 (85). – С. 106–109.

9. *Иванова, О. А.* Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации / О. А. Иванова, Н. В. Антонов // Вестник Нижневартского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 51–57.

10. *Климова, Э. Н.* Дополнительное образование как вектор развития концепции lifelong learning / Э. Н. Климова // Социологические чтения: социальные тренды современности : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 1 апреля 2021 г.). – Новосибирск : Новосибирский гос. ун-т экономики и управления «НИНХ», 2021. – С. 16–21.

11. *Ковалева, Т. М.* Связь компетентности и грамотности в работе педагога современной школы, ориентированной на дальнейшее непрерывное образование человека (на примере коммуникативной компетентности и Futures-грамотности) / Т. М. Ковалева // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность : сб. науч. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 18–19 июня 2020 г.). – Москва : А-Приор, 2020. – С. 88–92.

12. *Крамаренко, Н. С.* Обучение через всю жизнь: психолого-педагогический аспект обучения взрослых / Н. С. Крамаренко // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований : сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. «XV Левитовские чтения» (Москва, 15–16 апреля 2020 г.) : в 3 т. – Москва : Московский гос. обл. ун-т, 2020. – Т. 2. – С. 28–34.

13. *Купцов, О. В.* Непрерывное образование: подходы и решения / О. В. Купцов // Вестник высшей школы. – 1987. – № 9. – С. 34–39.

14. *Макаров, В. А.* Сравнительный анализ подходов к оцениванию профессиональной компетенции педагогов / В. А. Макаров, Т. Н. Макарова, Е. В. Переславцева // Евразийское научное объединение. – 2019. – № 10-6(56). – С. 488–491.

15. *Макарова, А. В.* Развитие профессиональной идентичности студентов бакалавриата и их готовность к образовательной модели «lifelong learning» / А. В. Макарова // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие» (Санкт-Петербург, апрель 2019 г.). – Санкт-Петербург : ГНИИ «Нацразвитие», 2019. – С. 225–228.

16. *Максимова, Ю. Ю.* Адаптационная форма реализации концепции «lifelong learning» в условиях пандемии / Ю. Ю. Максимова, Н. О. Плюхин // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2021. – № 3 (43). – С. 31–40.

17. *Новиков, А. М.* Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2000. – 272 с. – ISBN 5-71148-080-X.

18. О состоянии системы образования Свердловской области в 2020 г. : доклад / М-во образования и молодежной политики Свердловской области. – Екатеринбург, 2021. – URL:

<https://minobraz.egov66.ru/upload/minobr/files/c2/d1/c2d12f4b0c0071e944e316ff93e99885.pdf> (дата обращения: 11.12.2021).

19. *Онушкин, В. Г.* О создании единой системы непрерывного образования в СССР / В. Г. Онушкин // Современная высшая школа: международный журнал соцстран. – 1987. – № 3. – С. 7–12.

20. *Осипов, В. Г.* Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В. Г. Осипов. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1989. – 216 с. – ISBN 5-8080-0015-7.

21. *Смирнова, С. В.* Анализ эволюции контекста употребления понятия «многомерность» в связи с феноменологией образовательной реальности / С. В. Смирнова. – DOI 10.25730/VSU.7606.21.007 // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. – № 1 (139). – С. 59–72.

22. *Сорокин, П. С.* Тренды и вызовы, оказывающие влияние на сферу образования: анализ докладов международных организаций и экспертных центров / П. С. Сорокин, Ю. А. Матюненко, Т. А. Попова // Мониторинг экономики образования: информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. – 2020. – № 27. – URL: <https://www.hse.ru/data/2020/10/28/1359136087/Выпуск%2027-2020%20Тренды%20и%20вызовы,%20оказываю.рганизаций%20и%20экспертных%20центров.pdf> (дата обращения: 11.12.2021).
23. *Тонконогая, Е. П.* Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых / Е. П. Тонконогая // Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР. – Москва, 1981. – Ч. II. – С. 3–5.
24. *Чекин, И. А.* Основные функции информационного подхода в новой парадигме образования взрослых / И. А. Чекин // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 1 (22). – С. 317–320.
25. *Чернышова, Н. А.* Стратегии саморегулируемого учения и формирование навыков учения на протяжении всей жизни в трудах американских ученых / Н. А. Чернышова // Педагогика. – 2019. – № 1. – С. 56–64.
26. *Чорная, А. Д.* Непрерывное образование как основополагающее условие развития современного общества / А. Д. Чорная // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Международной научной конференции (Пермь, 20–23 января 2013 г.). – Пермь : Меркурий, 2013. – С. 36–38.
27. *Ширяева, В. А.* Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы / В. А. Ширяева // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 96–108.
28. *Ягодин, Г. А.* Непрерывное образование в области устойчивого развития: научно-методические основы и реализация в школьном и вузовском образовании / Г. А. Ягодин, Н. П. Тарасова, Е. Е. Пуртова // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы: науч.-метод. журн. – 2005. – № 1. – С. 5–10.
29. *Nuankaew, P.* Learning management impacted with COVID-19 at Higher education in Thailand: Learning strategies for lifelong learning / P. Nuankaew, P. Nasa-Ngium, K. Phanniphong [et al.]. – DOI 10.3991/IJEP.V11I4.20337 // International Journal of Engineering Pedagogy. – 2021. – Vol. 11 (44). – P. 58–80.
30. *Lengrand, P.* An Introduction to Lifelong Education / P. Lengrand. – London : doom Helm ; Paris : The UNESCO Press, 1975. – 99 p.
31. *Lengrand, P.* Areas of Lifelong Basic to Lifelong Education / P. Lengrand. – Oxford-New York : Pergamon Press, 1986. – 156 p.
32. *Маҳкамов, Д.* Таълими фосолавӣ ҳамчун муносибати навгонӣ дар татбиқи таҳсилоти бетанафус / Д. Маҳкамов // Паёми Академияи таҳсилоти Тоҷикистон. – 2020. – № 3 (36). – С. 70–74. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44344756> (дата обращения: 11.12.2021).

## Глава 5

### Блоги в социальных сетях как коммуникативные площадки развития надпрофессиональных компетенций специалистов будущего: на примере блогов педагогов

Сегодня цифровые коммуникации показали свою эффективность в построении, формировании и развитии информационного пространства. В рамках данного исследования рассмотрим более подробно явление «учительского блогинга», или блога педагога, так как сегодня ведут блоги представители разных педагогических профессий – и воспитатели, и репетиторы, и методисты, и завучи, и преподаватели вузов и колледжей, и даже ректоры.

В словарных статьях блог трактуется как сетевой журнал одного или нескольких авторов, организованный в обратном хронологическом порядке. Соответственно, блог – это веб-сайт, который содержит постоянно обновляющиеся записи человека (блогера) в виде текста, изображения или видео. В. Л. Волхонский определяет блог как «онлайновый дневник, размещенный в интернете и доступный для чтения желающим» [8]. По мнению И. А. Кудрявцевой, «блоги, особенно профессиональные, учительские, сравнительно новое явление в среде педагогов. Создавая блоги, учителя не всегда представляют, какие дополнительные возможности открываются как для них самих, так и для других участников и читателей их блога» [12].

Изучение публикаций в РИНЦ (табл. 10), связанных с темой блогинга в педагогическом медиапространстве, показывает, что интерес к теме блога педагога растет [1; 6; 10; 11]. Появляются публикации связанные с профессиональным ростом и развитием [3; 4; 11; 14; 23], с трансляцией педагогического мастерства [6; 9; 25], особенностями преподавания отдельных предметов [10; 12; 19; 20].

Таблица 10 – Анализ публикационной активности авторов по ключевым дефинициям темы (по публикациям реферативной базы РИНЦ)

Запрос (ключевые слова)	Количество публикаций, в РИНЦ	В том числе за период			
		с 2010 по 2018	2019	2020	2021
«образовательный блог»	90	57	11	11	11
«блог учителя», «учительский блог»	31	25	1	2	3
«блог педагога», «педагогический блог»	17	11	3	1	2
«блог воспитателя»	1	–	1	–	–

В 2009 г. П. В. Сысоев и М. Н. Евстигнеев затронули вопросы, связанные с методическим потенциалом блогов. Авторы рассмотрели три типа блогов: блог учителя, блог ученика, блог учебной группы [22]. В публикациях с 2010 по 2018 г. в основном рассматриваются вопросы, связанные со структурой и наполнением блогов на платформах blogger.com и blogspot.com. При этом многие педагоги рассматривают блог как портфолио, где представлены основные профессиональные достижения: грамоты, дипломы, удостоверения о повышении квалификации, фотоотчеты, методические разработки, презентации занятий и уроков. Возможности площадок blogger.com и blogspot.com сводятся к важному аттестационному требованию для педагогов – это наличие персонального сайта.

Во время пандемии COVID-19 стал расти интерес к блогам педагогов [5] в социальных сетях Instagram, Facebook, «ВКонтакте» и т. д. Необходимо отметить, что в образовательной среде уже давно активно используется потенциал социальных медиа не только для коммуникации с потребителями – учениками и родителями, но и для взаимодействия внутри педагогического сообщества. Например, в исследовании 2014 г. под руководством М. С. Чошановой [24] были сделаны аргументированные выводы о «воспитывающем воздействии социальных сетей», а также о необходимости активного включения системы образования в социальные сети и использования их потенциала.

Интеграция социальных сетей в повседневную жизнь и профессиональную деятельность современного человека представляет интерес и предмет для изучения и осмысления степени этого влияния. По данным Brand Analytics, в октябре 2021 г. число активных авторов в социальных медиа составило 66,4 млн, авторы написали 1,1 млрд публичных сообщений (постов, репостов и комментариев) [21]. Социальные сети сегодня используются для общения, обмена информацией и контентом, для отдыха и развлечений, а также и для работы. Любая социальная сеть обладает широким функционалом, который позволяет выстраивать социальные взаимодействия разного типа и уровня, и осуществлять координацию пользователей внутри определенной группы.

Сегодня педагоги активно используют возможности социальных сетей для своей профессиональной деятельности, формирования имиджа, управления репутацией и т. д. Во-первых, это способ заявить о себе как о профессионале, поделиться методическими разработками с коллегами и родителями, рассказать о трудностях и победах в профессии; во-вторых, это возможность общаться, не нарушая личного пространства, не ощущая на себе груз ответственности за высказанное мнение и просьбу оказать профессиональную помощь; в-третьих, многие педагоги-блогеры рассматривают социальные сети как источник заработка и инструмент продвижения своих услуг, например, в сфере репетиторства.

Социальные сети как коммуникативные площадки современной образовательной среды обладают рядом преимуществ: прозрачность, доступность, мобильность, оперативная обратная связь, возможность самовыразиться, поделиться своим опытом и почувствовать свою значимость в профессии.

Сегодня педагог, используя возможности социальной сети, может транслировать свой опыт в прямом эфире и создавать вокруг себя коммуникативное поле – некое «информационное пространство, в рамках которого аудитория и сторона коммуникатора обмениваются информацией о своих мнениях, желаниях, реакциях и т. д.» [2, с. 30]. Пользователи социальных сетей – это аудитория, которая в неформальной обстановке готова принимать различные предложения, если они будут преподнесены максимально интересно и привлекательно [15, с. 22]. При этом необходимо учитывать, что низкая профессиональная компетентность чревата развитием коммуникативных барьеров с аудиторией. Следовательно, для грамотного построения содержания и ведения блога педагогу необходимы дополнительные компетенции в области коммуникаций и цифровых технологий.

Каким образом активность педагогических блогов отражается на самообразовании и развитии надпрофессиональных компетенций педагогов?

Исследование проводилось в несколько этапов. В 2020 г. был запущен онлайн-опрос, связанный с изучением блога как инструмента мотивации и саморазвития

педагога в профессиональной деятельности ( $n = 283$ ). Кабинетное исследование блогов педагогов ( $n = 127$ ) проводилось в период с января по апрель 2021 г. – социальные сети изучались как коммуникативные площадки для развития надпрофессиональных компетенций педагогов.

Для анализа блогов была выбрана социальная сеть Instagram. Это обусловлено тем, что по количеству активных авторов Instagram сохраняет первенство в России и в 2021 г. (Instagram = 38,1 млн; «ВКонтакте» = 23,8 млн; Youtube = 8,5 млн) [21]. Выбирались блоги педагогов, соответствующие следующим параметрам: во-первых, в профиле пользователя указана категория «образование»; во-вторых, в описании профиля есть акцент на ведение педагогической деятельности; в-третьих, в содержании постов автор позиционирует себя как блогер.

Всего было проанализировано 127 блогов педагогов по плану:

1. Название блога.
2. Возраст автора-блогера.
3. Педагогический стаж автора-блогера.
4. Дата первой публикации.
5. Ключевая тема блога, уникальность.
6. Содержание и качество контента (текст, фото, видео):
  - личный;
  - экспертный;
  - методический;
  - научно-публицистический;
  - профориентационный;
  - познавательный;
  - развлекательный;
7. Количество подписчиков.
8. Содержание taplink.cc.

Процентное соотношение блогов по ступеням и направлениям образования: блоги учителей начального образования – 37 %, блоги учителей-предметников – 28 %, блоги репетиторов – 19 %, блоги педагогов дополнительного образования – 11 %, блоги преподавателей колледжей и вузов – 5 %.

Нами изучены блоги педагогов с разным педагогическим стажем (рис. 7). 32 % блогов ведут педагоги, стаж которых колеблется от 5 до 10 лет. 28 % блогов ведут совсем молодые педагоги со стажем менее пяти лет. Это говорит о молодости педагогической блогосферы. Средний возраст педагога блогера на основании проведенных нами ранее исследований составляет 29,3 года [3; 26]. При этом 89 % из них – женщины.

Анализируя содержание контента учительских блогов, определены ключевые тематические направления:

- блог как инструмент формирования имиджа педагога;
- блог как мотивационный инструмент для коллег;
- блог как инструмент самоанализа результатов педагогической деятельности;
- блог как инструмент трансляции педагогического опыта;
- блог как инструмент профессионального мастерства педагога;
- блог – личная история.

Данные тематические направления определяют, на наш взгляд, подходы к анализу содержания и качества публикуемого контента в блоге.

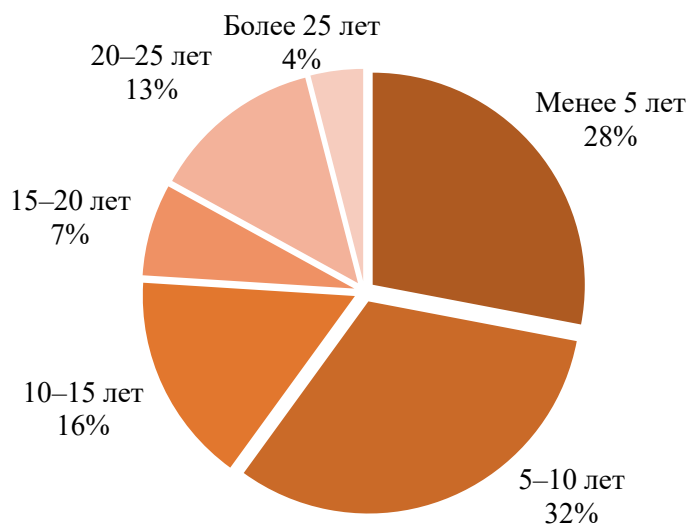


Рисунок 7 – Распределение педагогов-блогеров по педагогическому стажу

В период карантина – первой волны COVID-19 – 69 % опрошенных педагогов отмечали, что проводят время в социальных сетях. Из них 83 % ищут информацию, 64,8 % – новые знания, 46,6 % – общение, 34,1 % – развлечения. Примерно 8 % используют социальные сети для сбора домашних заданий [3; 16; 26]. Именно в период пандемии большой интерес педагогов вызвали блоги коллег. Контент, который транслировали педагоги, соответствует модели peer-to-peer (равный равному).

Peer-to-peer (P2P networked learning) определяют как модель взаимного (сетевого) обучения, которая позволяет формировать связи между участниками образовательного процесса через обмен знаниями, опытом и мнениями друг с другом.

В реализации данной модели, по мнению Н. Марковой, управляющего партнера проекта «Теории и практики» и EdTech-сервиса KAMPUS, следует придерживаться нескольких правил: «опыт каждого имеет значение; принцип равенства; уважение, ответственность и доверие – основы взаимоотношений в команде» [13]. Суть модели обучения peer-to-peer заключается в создании безопасной среды, где нет осуждения, где каждый имеет право на ошибку. P2P ломает иерархичность, когда опытные педагоги с большим стажем передают свои знания молодым начинающим педагогам.

По результатам исследований 52,5 % педагогов следили за блогами в своих коллег в социальных сетях, из них 60,4 % с интересом читали информацию в блоге; 42,5 % активно участвовали в обсуждении, т. е. оставляли комментарии после поста, а также подключались к прямым эфирам [16]. В модели P2P педагог-блогер занимает активную роль в трансляции своего опыта.

Причинами, которые способствовали созданию блога, педагоги называют:

- желание просто рассказать о своей жизни внутри профессии – 64,3 %;
- желание поделиться методическими разработками – 60,7 %;
- желание заявить о себе и своем мастерстве – 39,3 %;
- желание быть услышанным и признанным в кругу коллег – 32,1 %.

При этом подписчики – педагогическое сообщество – могут по-разному реагировать на контент. Около 70 % считают, что блоги коллег являются средством самообразования; 60 % пользователей определяют блоги как источник вдохновения; для 47,5 % блог является мотивационным инструментом, 32,5 % считают блоги примером для подражания.

Анализ обратной связи самими блогерами показывает, что авторы обращают большое внимание на лайки – 85,7 %; для 57,3 % важны слова благодарности и положительная обратная связь; 39,4 % отмечают важность целевого действия в виде рекомендации контента – репоста; при этом только 9,4 % блогеров рады получить критические замечания и высказывания.

Большую привлекательность и интерес в период пандемии вызвал контент, связанный с освоением цифровых образовательных ресурсов, с особенностями проведения онлайн-занятий, с приемами вовлечения обучающихся в учебный процесс. Это отмечают около 67,3 % педагогов-блогеров. В табл. 11 представлены виды контента, наиболее популярного у пользователей, по мнению педагогов блогеров.

Т а б л и ц а 11 – Популярность контента у педагогического сообщества: взгляд педагогов-блогеров

Вид контента	Популярность, интерес у аудитории, %
Организация дистанционного обучения	67,3
Инструкции по использованию цифровых инструментов	53,6
Методические приемы, советы	50,3
Самоорганизация и тайм-менеджмент	46,4
Организация процесса обучения по ФГОС	43,5
Опыт проведения открытых занятий	39,3
Прямые эфиры	32,1
Личная жизнь	25,3
Участие в конкурсах	23,7
Марафоны	7,1

На создание контента 53,6 % педагогов-блогеров тратят примерно около одного часа примерно 2-3 раза в неделю. 32,1 % тратят на блог каждый день около часа. Это свидетельствует о профессиональном уровне ведения блога. Автор следует по заранее спланированному контент-плану, в котором уже определены ключевые темы постов, форматы и виды активностей, а также способы взаимодействия с подписчиками (табл. 12). Только 8,6 % блогеров ответили, что «пишут по велению сердца». Следовательно, необходимо отметить профессиональный подход педагогов к ведению блога. Примерно 23,9 % из участвующих педагогов регулярно занимаются своим самообразованием в области блогосферы, посещают курсы по SMM-маркетингу и пытаются монетизировать свою деятельность.

Т а б л и ц а 12 – Периодичность взаимодействия педагога-блогера с аудиторией

Вариант ответа	Доля ответов, %
Регулярно (ежедневно)	52,6
Регулярно (1–2 раза в неделю)	14,3
<i>Продолжение таблицы 12</i>	
Иногда (время от времени)	10,7
Иногда (когда есть чем поделиться)	17,6
Редко (2–3 раза в месяц)	4,8



Интересно, что 64,3 % педагогов-блогеров испытывают удовлетворение от своей профессиональной деятельности, когда рассказывают о ней в своем блоге. В то же время 28,6 % даже не задумывались об этом.

Тематика контента блогов разнообразна, что обусловлено востребованностью тех или иных тем в профессиональном педагогическом сообществе. Содержание контента:

- психологические советы;
- имиджевые советы;
- маркетинговые рекомендации по созданию и продвижению блога для других учителей;
- методическая помощь педагогам и руководителям в области образования;
- внедрение цифровых технологий в образование;
- организация работы с родителями;
- советы начинающему педагогу;
- жизнь молодого педагога;
- развитие тьюторской позиции педагога;
- практические советы учителю и родителю;
- методические приемы;
- подготовка к ЕГЭ;
- репетиторство и платные образовательные услуги;
- приемы для мотивации обучающихся;
- углубленная методика преподавания конкретного предмета;
- оформление кабинета;
- создание образовательного пространства или развивающей среды;
- организация смешанного обучения;
- организация обучения на определенной ступени образования;
- организация дистанционного обучения;
- идеи для урока;
- и т. п.

Остановимся на некоторых тематических направлениях блогинга, которые на сегодняшний день активно входят в педагогическое медиапространство Рунета.

1. Блог молодого учителя. Он посвящен, как правило, адаптации молодого педагога в школе – затрагивает личностный аспект.

Первостепенная задача: поделиться внутренними переживаниями (страхи молодого учителя, методическая неопытность, проблемы взаимодействия с классным, учительским и родительским коллективами, первые победы и успехи).

Характеристика контента: эмоциональность, тревожность, яркие оценочные суждения, иногда неадекватная критика системы образования в нашей стране, ориентация на Запад, низкий или средний уровень владения педагогическими технологиями, терминологией, методикой преподавания.

Такой тип блога является стартовой площадкой для признания молодого начинающего учителя педагогическим сообществом. Спустя определенное время (примерно два-три года), когда блог начинает набирать популярность, подписчики начинают воспринимать его как блог-рекомендацию для вновь пришедших в профессию молодых педагогов. Это своеобразная «эстафетная палочка». Блог, где молодые учителя черпают советы, получают рекомендации, анализируют сложные случаи в своей педагогической практике. Они положительно относятся к инновациям, готовы экспериментировать, но им не хватает теоретико-методологической базы.

Возрастные особенности авторов: от 20 до 25 лет (начинают вести еще студентами-практикантами). Целеустремленные, смелые, решительные, чувствительные ко всему новому, увлеченные, самостоятельные, прямолинейные, критичные и самокритичные (однако самооценка противоречива, что ведет к неуверенности, которая сопровождается резкостью и развязностью), им свойствен максимализм, у некоторых наблюдается кризис идентичности. Стремятся к независимости и свободе в профессии. В этом возрасте происходит формирование профессионального мышления, самоутверждение в профессиональной и социальной сферах, борьба за «место под солнцем».

Опасности: разочарование и уход из выбранной профессии; переориентация на онлайн-образование и образовательные платформы.

2. Блог как инструмент формирования имиджа педагога (первично) и трансляции педагогического опыта (вторично).

Задача: заявить о себе как о профессионале, который уже добился определенных результатов. «Посмотрите, как я хорошо работаю! Почему этого никто не замечает!» (демонстрация профессионализма и компетентности). Своего рода «публичный отчет».

Здесь необходимо выделить ряд причин, которые способствовали созданию блога и наложили отпечаток на содержание контента:

- необходимость поделиться разработками с коллегами и создать себе ситуацию успеха;
- необходимость признания профессионального мастерства учителя «извне», «со стороны»;
- отсутствие поддержки и признания со стороны руководства школы и коллег;
- желание быть полезным не только детям, но и коллегам, родителям.

Иногда такие блоги безличные, но по мере популярности возникает необходимость заявить о себе, и автор начинает говорить от своего реального имени.

Характеристика контента: методические приемы, лайфхаки, инфографика, предметные и тематические игры, игры на знакомство, внеклассная работа, творческие работы, мастер-классы по использованию информационных технологий в учебном процессе, поделки, рисунки, конструкторы, рабочие листы, реже рабочие тетради и т. п. Это самый полезный контент, который привлекает подписчиков.

Блогеры с количеством более одной тысячи подписчиков просят за такой контент символическую плату (от 100 до 350 рублей, рабочие тетради от 200 до 450 рублей за комплект, вебинары от 1 000 рублей).

Вид контента: видеозарисовки, марафоны по увеличению подписчиков и распространению своего опыта, лайфхаки, все виды активностей, которые сегодня предлагают социальные сети (опросы, тональности, тесты и т. п.), прямые эфиры по обмену опытом, вебинары, коллаборации и т. п. Посты два-три раза в неделю, направленные на удержание внимания аудитории к блогу, качество постов высокое.

Возрастные особенности: от 27 до 35 лет. Свойственно образное мышление. Происходит осмысление своей профессиональной деятельности. Все чаще задаются вопросом о соотношении затраченных ресурсов и полученного вознаграждения (зарботной платы).

3. Блог – личная история. Задача такого блога заключается в трансляции каждого шага из своей профессиональной жизни. Педагог примеряет на себя роль ме-

дийного лица.

Характеристика контента: смешение профессиональной и личной жизни в одном блоге; «сериал, история с продолжением». Публикуется практически весь день учителя, начиная с 08:00 до поздней ночи. Учитель-блогер пытается рефлексировать все действия, решения и события, отвечая на ряд вопросов: «Почему я поставил двойку за четверть?», «Сколько я получил в этом месяце?», «Что мне подарили на день учителя?», «Почему родители „забили“ на своего ребенка?», «Сколько нужно нам платить, чтобы мы заткнулись и качественно работали?», «Почему плохо написали контрольную?», «Какую поделку сделать всем классом?», «Как оформить класс к 1 сентября?», «Лайфхаки для классного уголка», «Как сделать селфи в классе?» и т. п.

Огромное внимание уделяется внешнему имиджу учителя. Такой блог активно набирает подписчиков, особенно среди молодых учителей. Методические разработки, как правило, продаются, хотя цена символическая. В блоге много рекомендаций к прочтению книг, использованию учебников и учебных пособий, посещению мероприятий, участию в онлайн-курсах, вебинарах и т. п.

Скрытый мотив: притянуть к себе рекламные бюджеты от производителей канцелярии, книжных магазинов, учебных центров, образовательных онлайн-платформ. Отнесем такой тип блогинга к UGC (user generated content).

Вид контента: прямые трансляции, видеозарисовки, цитаты, марафоны по увеличению числа подписчиков, лайфхаки, челленджи, все виды активностей, которые сегодня предлагают социальные сети (опросы, тональности, тесты и т. п.). Регулярный постинг, который работает на удержание внимания аудитории к своей персоне, при этом качество постов среднее (часто наблюдается копирование контента).

Возрастные особенности: от 23 до 27–30 лет. На содержание контента постепенно начинает влиять личная жизнь, так как у многих блогеров появляется семья. В связи с этим резко происходит изменение тематики блога. Автор, имея базовое педагогическое образование, сразу же причисляет себя к экспертам в области раннего развития детей, что не всегда можно считать успешным.

4. Блог как инструмент демонстрации профессионального мастерства педагога. Задача такого блога – активно демонстрировать экспертность в педагогическом сообществе. Ключевая цель: «мой многолетний положительный опыт может помочь вам в нелегкой работе».

Характеристика контента: методические разработки, тематические рабочие тетради, копилки опыта, советы для начинающих педагогов, рекомендации учебных пособий, программ, рабочих тетрадей, опыта других коллег. Публикации один-два раза в неделю, бывает и реже. Активное ведение stories. Быстрая реакция на изменения в области образования. Большое внимание уделяется опыту, статусу, признанию педагогическим сообществом. Необходимо отметить, что педагогический стаж напрямую влияет на качество публикуемого контента, на его актуальность и востребованность.

Возрастные особенности: от 45 лет. На содержание контента влияет собственная позиция. В связи с этим можно отметить, что наблюдается авторитарный стиль в изложении материала. Интересно, глава Министерства просвещения С. С. Кравцов заявил, что средний возраст школьного учителя в РФ сегодня составляет 45–47 лет [7]. Этот возраст особенно привлекателен именно в сфере образования – накоплен достаточный опыт, педагог обладает высоким уровнем профессионального мастерства, не сильно обременен семейно-бытовыми обязатель-

ствами, может посвятить себя профессии.

Учитывая активное вовлечение педагогов в блогосферу, мы пришли к необходимости изучения социальных сетей как коммуникативных площадок для развития их надпрофессиональных компетенций. Развитию каких надпрофессиональных компетенций способствует ведение блога в социальных сетях?

Под надпрофессиональными компетенциями понимают «широкий набор навыков и моделей поведения, особенностей межличностных отношений и качеств личности, которые позволяют человеку быстро ориентироваться и адаптироваться к задачам и вызовам окружающей среды, налаживать отношения и устанавливать контакты, показывать высокую эффективность труда и достигать поставленных целей и задач» [18]. Надпрофессиональные компетенции – это функциональные умения и навыки, которые позволяют специалисту действовать и эффективно реагировать на изменения в ситуации неопределенности, неоднозначности и постоянно изменяющихся условий в профессиональной и общественной сферах [17]. Следовательно, надпрофессиональные компетенции позволяют педагогу выйти за пределы основных функциональных обязанностей, что продемонстрировал анализ блогов учителей.

Результаты проведенного исследования говорят о том, что педагоги целенаправленно и осознанно выбирают учительские блоги в социальных сетях и используют полученную информацию в своей работе. Содержание блогов мотивирует учителей на совершенствование и оттачивание своего педагогического мастерства, поиск новых методических приемов, возможность решения частных проблем [16].

В табл. 13 представлены возможности развития надпрофессиональных компетенций через блогосферу.

Т а б л и ц а 13 – Развитие надпрофессиональных компетенций педагогов через блогосферу

Надпрофессиональные компетенции		Возможности развития через блогосферу
Социо-эмоциональные	Взаимодействие с людьми	Модерирование блога. Участие коллаборациях. Организация онлайн-событий, например, прямой эфир, марафон
	Компетенции в области эмоционального интеллекта	Модерирование блога. Построение коммуникации с аудиторией блога (stories). Синдром самозванца
	Уверенность в себе	Ведение самого блога. Сложность затрагиваемых тем. Постепенное усложнение содержания контента
Мышление и интеллект	Креативное мышление и инновативность	Тематика постов. Качество и содержание фото- и видеоконтента. активности в блоге. Ведение stories

Продолжение таблицы 13

Надпрофессиональные компетенции		Возможности развития через блогосферу
	Проектное мышление и управление проектами	Концептуальная работа над блогом в целом (дизайн, организация визуальной коммуникации с подписчиками, упаковка блога). Целеполагание в ведении блога. Разработка контент-плана и его выполнение
	Управление информацией	Владение медиааналитикой. Отслеживание статистики. Управление рекламными коммуникациями. Следование трендам. Тайм-менеджмент
Коммуникативные	Межотраслевая коммуникация	Владение коммуникациями в смежных областях (междисциплинарность)
	Мультиязычность и мультикультурность	Отсутствие языкового барьера. Возможность изучения педагогического опыта в других странах.
	Ведение переговоров	Коллаборации с другими педагогами-блогерами, партнерами и экспертами. Управление конфликтами. Управленческие навыки
Цифровые	Медиа компетенция	Использование возможностей социальной сети для ведения блога на 100 %. Отслеживание трендов в социальных сетях. Владение информационными технологиями
	Общая техническая грамотность	Владение цифровыми инструментами для создания и обработки контента

Анализ блогов педагогов показал достаточно высокий уровень владения цифровыми компетенциями, которые необходимы для комфортного присутствия в социальных сетях и для организации эффективной неформальной коммуникации. Результаты исследования показывают, что современному педагогу необходимо постоянно развивать и совершенствовать цифровые навыки, так как они являются одними из ключевых в XXI столетии.

### Выводы

Современную педагогическую блогосферу можно рассматривать как самостоятельную медиаплощадку. Исследователи отмечают, что блог в социальных сетях является способом заявить о себе как о профессионале, поделиться методическими разработками с коллегами и родителями, рассказать о трудностях и победах в профессии, систематизировать накопленные знания и опыт, получить обратную связь от коллег, усилить свое экспертное мнение, в то же время это «возможность общаться, не нарушая личного пространства, не ощущая на себе груз ответственности за высказанное мнение и просьбу оказать профессиональную помощь» [16, с. 445].

Блог педагога может выступать одним из способов непрерывного образования и развития надпрофессиональных компетенций. Значимая доля педагогов обращается к инновационным методам обучения после того, как увидели результаты их

внедрения у своих коллег. Это дает возможность обсудить инновацию, получить совет, выделить плюсы и минусы. Для многих педагогов блоги в социальных сетях стали стартовой площадкой в развитии надпрофессиональных компетенций.

Блог в современной интернет-среде выполняет целый ряд функций: коммуникативную, развлекательную, образовательную, психотерапевтическую, рефлексивную, а также функцию самопрезентации и само-продвижения в профессиональном медиапространстве. Вовлеченность в блогосферу позволяет педагогам коммуницировать, коллективно рефлексировать, систематизировать опыт, обмениваться результатами, следовательно, блог может служить одним из каналов диссеминации.

Блог педагога на сегодняшний день можно рассматривать еще и как инструмент мотивации освоения медиапространства. Активное взаимодействие педагогов в социальных сетях способствует предупреждению эмоционального истощения и выгорания, поскольку учителя получают не только эмоциональную и социальную, но и профессиональную поддержку [16; 26]. Основными факторами, способствующими сохранению работоспособности и психосоциального здоровья педагогов, являются быстрая обратная связь в режиме онлайн, методическая поддержка и практическая помощь со стороны педагогов-блогеров и педагогического сообщества.

Однако существуют риски, которые связаны с тем, что блоги ведут молодые педагоги, зачастую не имеющие достаточной психолого-педагогической практики и опыта. В то же время молодые педагоги быстрее адаптируются к инновациям, они меньше эмоционалируют, тратят времени и ресурсов на освоение цифрового пространства, охотно делятся своими педагогическими наработками. Блоги педагогов открывают перед профессиональным педагогическим сообществом новые коммуникативные возможности, влияние которых отражается на организации, содержании образовательного процесса, профессионального роста и развитии надпрофессиональных компетенций.

## Литература

1. *Авдеева, Н. А.* Блог учителя как средство реализации системно-деятельностного подхода / Н. А. Авдеева / Педагогика и психология современного образования: теория и практика: сборник материалов научно-практической конференции «Чтения Ушинского». 2018. – С. 151–153.
2. *Авдюкова, А. Е.* Интегрированные маркетинговые коммуникации : учеб. пособие / А. Е. Авдюкова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2018. – ISBN 978-5-7186-0979-0. – URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/11644> (дата обращения: 25.11.2021).
3. *Авдюкова, А. Е.* Учительский блог как способ неформального самообразования педагогов / А. Е. Авдюкова, М. А. Николаева // Тенденции развития электронного образования в России и за рубежом : сборник материалов по итогам I Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург : УрГЭУ, 2020. – С. 6–20.
4. *Бушкова, В. В.* Блог как средство управления профессиональным ростом учителя / В. В. Бушкова // Образование в Кировской области. – 2011. – № 2 (18). – С. 42–43.
5. *Былева, Н.* Педагог-блогер: модно или нет? / Н. Былева // Перемена-Пермь. – 15.06.2020. – URL – <https://peremena-perm.ru/stati/2020/49/pedagog-blogger-modno-ili-net> (дата обращения: 25.11.2021).
6. *Быстрова, Е. А.* Блог учителя как образовательная среда / Е. А. Быстрова / Инновационные процессы развития образования: опыт и перспективы : сборник тезисов. – Сыктывкар : Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, 2017. – С. 161–164.
7. В Минпросвещения назвали средний возраст школьного учителя // Парламентская

газета. – 23.03.2021. – URL: <https://news.rambler.ru/education/46062343-v-minprosvscheniya-nazvali-sredniy-vozrast-shkolnogo-uchitelya/> (дата обращения: 25.11.2021).

8. *Волохонский, В. Л.* Психологические механизмы и основания классификации блогов / В. Л. Волохонский // *Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность* / под ред. В. Л. Волохонского [и др.]. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2006. – С. 117–131.

9. *Воронина, Ю. В.* Блог как средство методического сопровождения инновационной деятельности учителя / Ю. В. Воронина // *Вопросы дополнительного профессионального образования педагога*. – 2015. – № 2 (4). – С. 20–29.

10. *Диль-Илларионова, Т. В.* Блог учителя начальных классов как инструмент медиаобразования в формате урочной и внеурочной деятельности / Т. В. Диль-Илларионова, И. Б. Бусурманова // *Современные тенденции развития науки и образования: сборник материалов Международной (заочной) научно-практической конференции*. – Нефтекамск : Мир науки, 2021. – С. 62–65.

11. *Кордубан, Е. В.* Формирование ИКТ-компетентности педагога через создание учительского блога / Е. В. Кордубан // *Информационные и инновационные технологии в науке и образовании : сборник материалов IV-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* / отв. ред. С. С. Белоконова, Е. С. Арапина-Арапова. – Таганрог : [б. и.], 2020. – С. 196–198.

12. *Кудрявцева, И. А.* Образовательный блог в деятельности учителя-предметника / И. А. Кудрявцева // *Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.)*. – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 408–410.

13. *Маркова, Н.* Peer-to-peer: как строится самый эффективный формат обучения / Н. Маркова // *Теория и практики: Образовательная траектория*. – URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/19500-peer-to-peer-kak-stroitsya-samyu-effektivnyu-format-obucheniya> (дата обращения: 25.11.2021).

14. *Науменко Л. С.* Теоретические и практические аспекты работы с персональным блогом : учеб. пособие / Л. С. Науменко, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. – 146 с. – ISBN 978-5-906908-52-0.

15. *Николаева, М. А.* Интернет-реклама в продвижении товаров и услуг : учеб. пособие / М. А. Николаева. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2017. – 166 с. – ISBN 978-5-7186-0867-0.

16. *Николаева, М. А.* Учительский блог как инструмент мотивации и предотвращения синдрома эмоционального выгорания педагогов / М. А. Николаева, А. Е. Авдюкова // *Воспитание как стратегический национальный приоритет : международный научно-образовательный форум* / главный редактор Б. М. Игошев. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. – Ч. 4. – С. 443–448.

17. *Николаева, М. А.* Формирование цифровых навыков у будущих педагогов с целью профилактики кибербуллинга / М. А. Николаева, А. Е. Авдюкова. – DOI: 10.21510/1817-3992-2020-88-3-93-109 // *Педагогический журнал Башкортостана*. – 2020. – № 3 (88). – С. 93–109.

18. Развитие и оценка надпрофессиональных компетенций студентов университетов: теоретико-методологические основы / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.] ; под общ. ред. А. В. Пеша. – Казань : Бук, 2020. – 248 с. – ISBN 978-5-00118-592-5.

19. *Рышкевич, С. А.* Преподавательский блог как инструмент формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на II и III ступенях общего среднего образования / С. А. Рышкевич // *Дидактика сетевого урока : сборник по материалам II Международной научно-практической онлайн-конференции*. – Минск : Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2018. – С. 182–185.

20. *Склемина, О. А.* Блог учителя английского языка как источник профессионального развития / О. А. Склемина // Проблемы лингвистики и лингводидактики : сборник материалов Международного конкурса научных работ бакалавров, магистрантов и аспирантов. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2018. – С. 151–152.

21. Социальные сети в России: цифры и тренды. – URL – <https://br-analytics.ru/blog/social-media-russia-2021/> (дата обращения: 25.11.2021).

22. *Сысоев, П. В.* Технологии веб 2.0: социальный сервис блогов в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев / Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 12–18.

23. *Фамилярская, Л. Л.* Блог как среда непрерывного профессионального развития учителей английского языка / Л. Л. Фамилярская, Ю. С. Запорожцева // Информационные технологии и средства обучения. – 2012. – Т. 28, № 2. – С. 12.

24. *Чошанова, М. С.* Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования России / М. С. Чошанова, М. В. Храмова, В. Ю. Лыскова [и др.] // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т. 17, № 3. – С. 472–493.

25. *Шпаков, С. А.* Блог педагога как средство технологии web 2.0 / С. А. Шпаков // Молодость. Интеллект. Инициатива: сборник материалов II Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов / главный редактор И. М. Прищепа. – Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2014. – С. 20.

26. *Avdyukova, A. E.* Teachers 'blog as a tool for motivating and preventing teachers' professional burnout in the era of digitalization / A. E. Avdyukova, M. A. Nikolaeva // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2020. – Vol. 437. – P. 132–136.



## **Востребованность надпрофессиональных компетенций среди работодателей и соискателей России**

### **Введение**

В настоящее время наблюдаются процессы всепроникающей глобализации, цифровизации, формирования глобальной конкуренции, быстрых потоков информации и коммуникации, быстрых перемен. Скорость перемен привела к формированию новой эры бизнеса, к трансформации рынка труда, появляются и распространяются разные виды занятости, профессии, меняются приоритеты востребованных компетенций у соискателей. Масштабные изменения, происходящие в современной экономической среде, создают возможности для ускоренного развития и одновременно устанавливают новые требования, которым необходимо соответствовать для того, чтобы оставаться эффективным. Наблюдаются изменения в организациях, бизнес-процессах, трудовой деятельности, меняются профессиональные задачи, внедряются различные цифровые (digital) технологии. Технологическое развитие приводит к автоматизации бизнес-процессов, развитию цифровых сервисов, что в совокупности отражается на изменениях потребностей работодателей в навыках и компетенциях работников.

Современные работодатели предъявляют свои, соответствующие времени, требования к навыкам у соискателя, фокус их внимания сместился в сторону надпрофессиональных компетенций, переместив профессиональные навыки на второй план. Современному соискателю для того, чтобы быть востребованным на рынке труда, необходимо обладать способностями к постоянному обучению и адаптации к быстро меняющимся условиям.

Актуальность работы определяет значимость формирования и развития надпрофессиональных компетенций молодого специалиста, которая увеличивается с каждым годом. Настоящим студентам и выпускникам для того, чтобы успешно найти работу и профессионально реализовать в карьере, необходимо знать спектр предъявляемых работодателями требований на рынке труда, а учитывая тот факт, что приобретение надпрофессиональных компетенций требует больше времени, чем получение профессиональных навыков, студентам необходимо уже во время учебы развивать необходимые навыки, наполняться знаниями и развивать межличностные контакты.

Целью настоящей работы является выделение структуры основных компетенций и навыков, которые предъявляют современные работодатели к студентам и выпускникам при трудоустройстве в организацию, а также выявление особенностей к требованиям надпрофессиональных компетенций при дистанционном формате работы.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- выявление современных ключевых трендов рынка труда, которые влияют на формирование необходимых компетенций для трудоустройства и реализации в профессиональной сфере;
- выявление основных востребованных компетенций и навыков, требуемых работодателями к выпускникам при приеме на работу;
- выявление востребованных навыков молодого специалиста, предпочитаемых работодателями при приеме на дистанционную (удаленную) работу;

– выявление соответствия требований работодателей в отношении навыков молодого специалиста и навыков, которыми обладают соискатели.

## Материалы и методы

1. В ходе исследования востребованности надпрофессиональных компетенций среди работодателей автором был применен метод кабинетного исследования. Эмпирической базой послужили ежегодные сборники «Профессиональный дайвинг»<sup>1</sup> – проект одного из ведущих вузов г. Екатеринбурга, направленный на информирование студентов и выпускников о существующих вакансиях, о подходах кадровой политики организаций города, об особенностях корпоративной культуры, об условиях трудоустройства студентов и выпускников. Сборник ежегодно формируется специалистами ФГБОУ ВО «УрГЭУ» на основе представляемой работодателями города информации и издается к моменту вручения дипломов выпускникам.

Был проведен анализ более 140 предложений от работодателей о приеме на работу, в 90 % из них содержится информация о необходимых надпрофессиональных компетенциях и (или) навыках у молодого специалиста. Здесь необходимо отметить, что работодатели редко разделяют понятия «навыки» и «компетенции». Далее в тексте мы будем использовать формулировки компетенций и навыков в том виде, в каком они представлены в изучаемых материалах.

*Описательные характеристики работодателей.* Всего организаций, представляющих ежегодно информацию об актуальных предложениях для выпускников, порядка 30 (в 2017 г. – 20 организаций, в 2018 г. – 33, в 2019 г. – 32, в 2020 г. – 21, в 2021 г. – 36). В исследовании в разной степени были охвачены организации практически всех сфер деятельности, готовые принять на работу выпускников, закончивших обучение по реализуемым направлениям подготовки вуза сразу после его окончания. Структура сфер деятельности организаций, принявших участие в сборнике за период 2017–2021 гг. представлена в рис. 8.

Нами были определены основные поисковые критерии:

1) присутствие заинтересованности и готовности принять на работу выпускников, сразу после его окончания;

2) наличие в требованиях к должности потенциальных молодых специалистов компании – выпускников, окончивших обучение по реализуемым направлениям подготовки вуза, надпрофессиональных навыков и (или) компетенций.

2. Для диагностики востребованности надпрофессиональных компетенций среди работодателей на рынке труда удаленной (дистанционной) занятости, а также соответствия этим требованиям потенциальных молодых специалистов автором был применен выборочный контент-анализ информации о вакансиях и резюме, представленных на популярном интерактивном рабочем портале HeadHunter. Было проанализировано 100 вакансий и 100 резюме по Свердловской области.

Нами были определены основные поисковые критерии:

1) вакансии и резюме в группе «без опыта работы», с указанием удаленного (дистанционного) графика работы;

2) наличие в требованиях к должности и предложениях указания надпрофессиональных навыков и компетенций.

---

<sup>1</sup> Профессиональный дайвинг / Уральский государственный экономический университет. Екатеринбург, 2021. URL: <http://profi-rost.usue.ru/projects/sbornik-profdiving> (дата обращения: 05.01.2022).

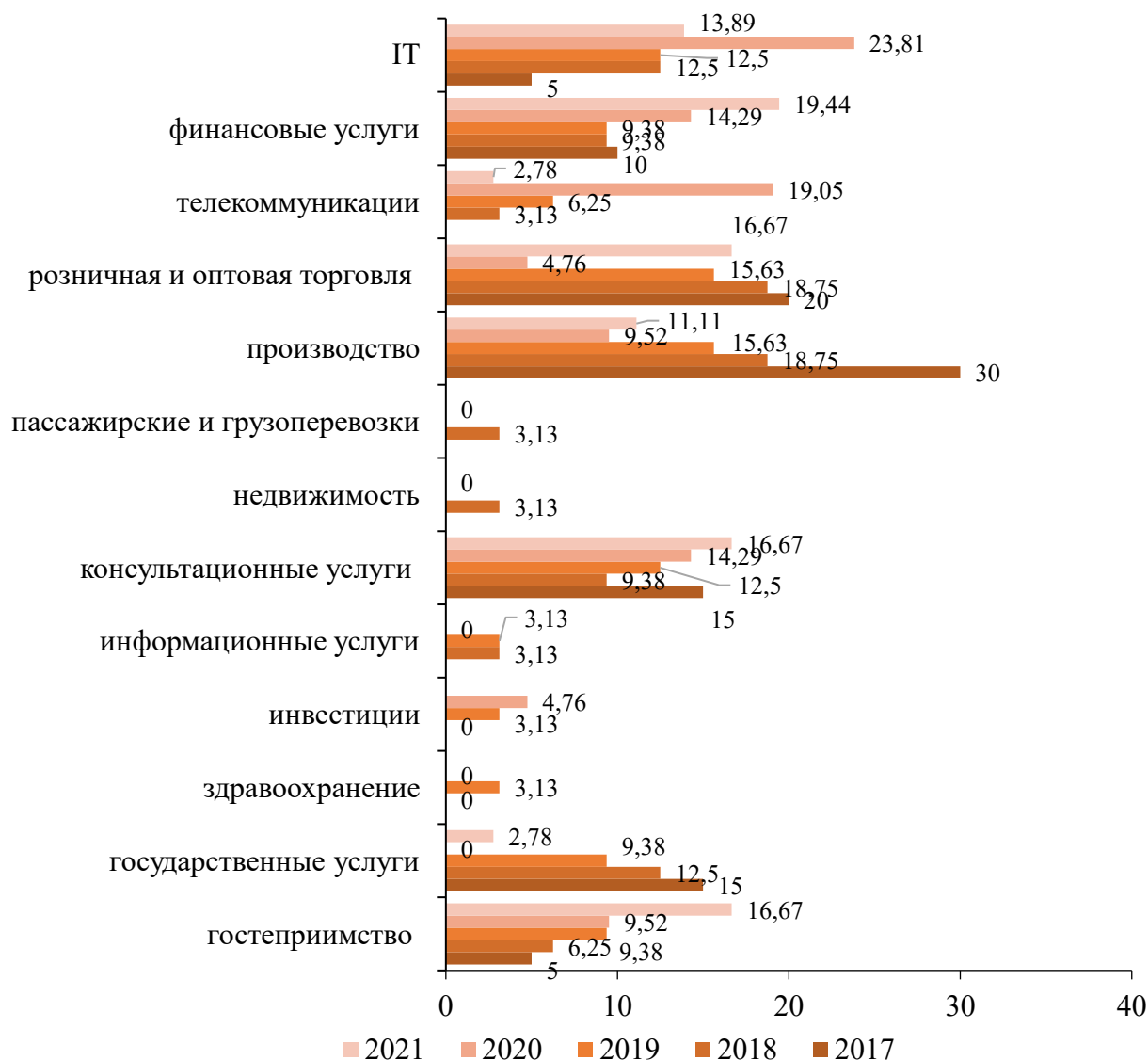


Рисунок 8 – Структура сферы деятельности организаций – потенциальных работодателей для выпускников вуза, 2017–2020 гг., % от общего числа

## Результаты

Переход из модели SPOT-мира (устойчивый, предсказуемый, простой и определенный) к VUCA-миру (нестабильный, неопределенный, сложный, неоднозначный) стал вынужденной причиной трансформации всех институциональных систем. В настоящее время под воздействием ускоренных темпов цифровизации и развития умных машин, а также пандемии COVID-19 мир перешел в форму BANI-мира (хрупкий, тревожный, нелинейный, непостижимый). Происходят изменения в образовании, в экономике, сфере труда и занятости, управлении бизнесом, в требованиях к компетенциям соискателей и др. Чтобы находиться в тренде современных трансформаций, необходима быстрота, динамичность, способность постоянно меняться.

В настоящее время можно наблюдать ряд факторов, глобально влияющих на изменение рынка труда, рабочую среду включая трансформацию привычных профессий, профессиональных задач, рабочего места, требования к необходимым навыкам и компетенциям у работников. Нами был проведен семантический анализ

ключевых факторов исследовательских работ, посвященных основным трендам, формирующим рынок труда будущего<sup>1</sup>.

На семантическом облаке слов, представленном на рис. 9, видно, что одни из ключевых трендов, влияющих на рынок труда и в целом на требования к компетенциям будущего сотрудника, – это автоматизация и цифровизация. Стремительное развитие автоматизации и роботизации способствует трансформации роли человеческого труда во всех секторах экономики, во многих профессиях наблюдается внедрение процессов автоматизации, что, в свою очередь, стимулирует развитие сложных компетенций, которые невозможно воспроизвести в процессах автоматизации или посредством искусственного интеллекта.



Рисунок 9 – Семантическое облако ключевых трендов и факторов, формирующих надпрофессиональные компетенции современного рынка труда<sup>2</sup>

Цифровая реальность позволяет осваивать новые области человеческой деятельности, требуя развития цифровых компетенций, которые приобретают очень большое значение в настоящее время. Одними из важных становятся технические и базовые навыки программирования. Цифровые технологии способствуют развитию дистанционного (удаленного) формата работы, предполагающего новый подход к организации рабочего процесса, коммуникаций, новых навыков и компетенций у работников, способствующих оставаться результативными профессионалами.

<sup>1</sup> Кудряшова Е. Навыки будущего как основа модели компетенций Сбербанка. URL: <http://new.groteck.ru/images/catalog/52973/e87906e7961aae7334380c06b044342d.pdf>; Лошкарева Е., Лукаш П., Ниненко И. и др. Навыки будущего что нужно знать и уметь в новом сложном мире. URL: [https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad\\_12\\_okt\\_rus.pdf](https://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf); Навыки будущего. Art Of Balance. URL: <https://artofbalance.ru/2018/07/navyki-budushhego/>; Мир изменился за ночь. Ответ на пандемию COVID-19: как все вокруг стало иным. Global Industry Analyst, 2020. URL: <https://drive.google.com/file/d/1BZfGnttCJYLSwJqyfQ8bG0fJ9DES5EKw/view>; Чан Т., Дантас О., Айверс Л. и др. Исследование BCG 2020 года. Претенденты на лидерство в технологическом секторе. BCG, 2020. URL: <https://drive.google.com/file/d/159mPSLuF1u8W-5196Qcf17ZijtcT8kUY/view> (дата обращения: 10.12.2021).

<sup>2</sup> Семантическое облако слов составлено при помощи сервиса Word's Cloud. URL: <https://wordcloud.pythonanywhere.com>.



Можно отметить, что ускоряющиеся темпы автоматизации, цифровизации и социально-экономические потрясения не только являются предпосылками к трансформации необходимых компетенций и навыков сотрудников в различных отраслях экономики, в которых нуждаются работодатели, но и влияют на «срок годности» существующих наборов навыков сотрудников в процессе трудовой деятельности.

Так, можно проследить изменения топ-10 наиболее востребованных компетенций у крупнейших работодателей, представленных на Всемирном экономическом форуме в Давосе в 2015 и 2020 гг. по результатам проводимых исследований (табл. 14). Неизменным в 2015 и в 2020 гг. остается умение решать комплексные проблемы, вместе с этим наблюдается рост интереса в 2020 г. к таким компетенциям как критическое мышление и креативность. Также можно отметить, что в 2020 г. конкурентные преимущества и лидерство компаниям обеспечивали сотрудники с когнитивными компетенциями (навыки мышления и творческие способности), которые дают возможность эффективно адаптироваться к изменениям.

По результатам исследований, представленных выше, автором был составлен прогноз пула десяти навыков и компетенций, которые с большой вероятностью будут решающими для успеха бизнеса в ближайшем будущем (в ближайшие пять лет) в столь сложной и быстроменяющейся среде (табл. 14).

Таблица 14 – Трансформация важнейших навыков для успешной профессиональной деятельности в 2015 г., 2020 г. и прогнозом 2025 г.<sup>1</sup>

Ранг	2015	2020	2025
1	Решение проблем	Решение проблем	Решение проблем
2	Взаимодействие с другими	Критическое мышление	Цифровые навыки
3	Лидерство	Креативность	Аналитическое мышление
4	Критическое мышление	Лидерство	Принятие решений
5	Ведение переговоров	Взаимодействия с людьми	Компетенции в области эмоционального интеллекта
6	Контроль качества	Компетенции в области эмоционального интеллекта	Обучаемость и саморазвитие
7	Ориентация на клиента	Принятие решений	Креативность
8	Принятие решений	Ориентация на клиента	Взаимодействия с людьми
9	Навыки активного слушания	Ведение переговоров	Ведение переговоров
10	Креативность	Гибкость мышления	Управление вниманием

Учитывая глобальные факторы, влияющие на изменения в современном мире, можно предположить, что фокус внимания к важным компетенциям и навыкам будет смещаться в сторону наличия цифровой грамотности, аналитического мышления, которые будут востребованы для многих отраслей. Также социальные навыки,

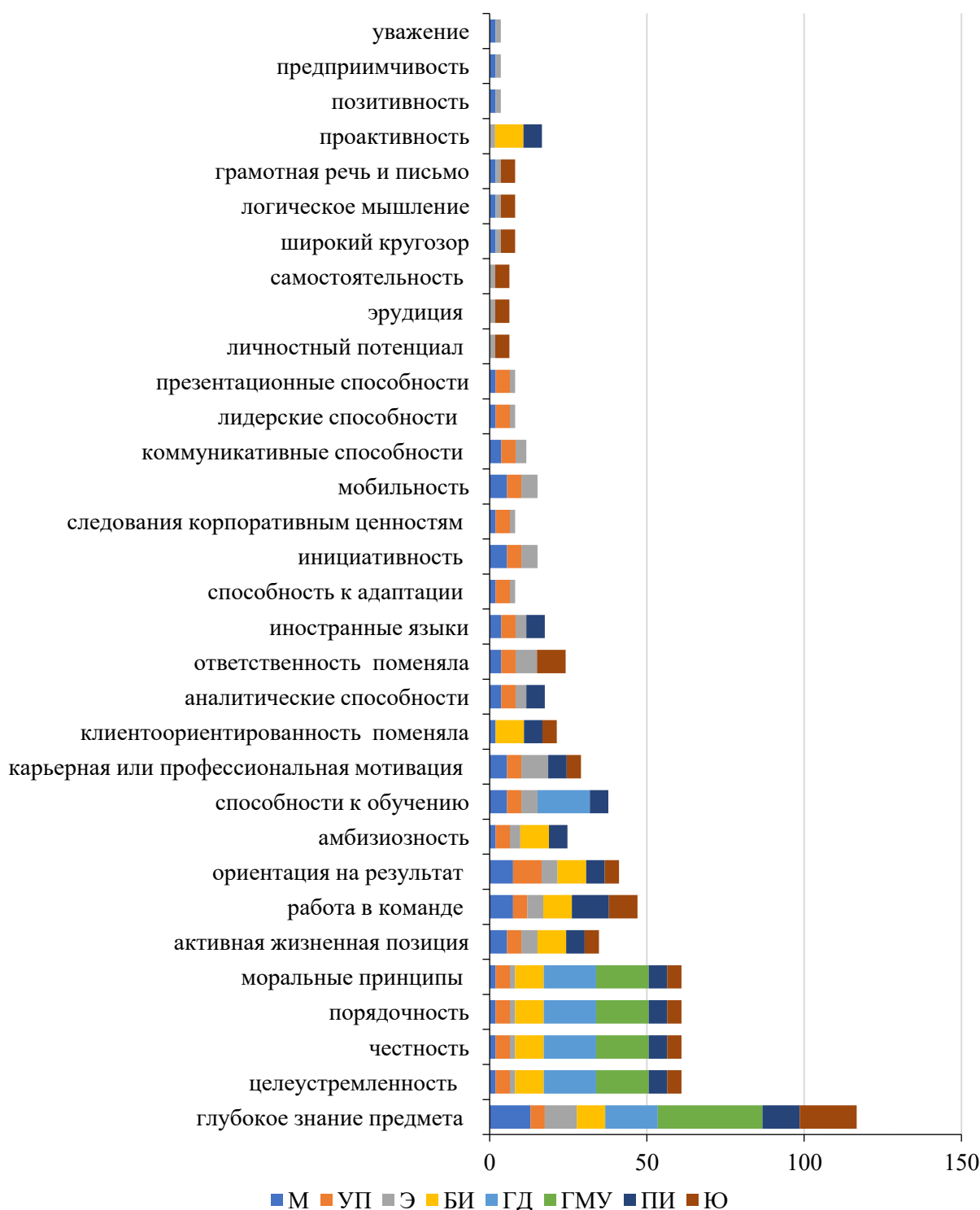
<sup>1</sup> Составлено по: The Global Competitiveness Report 2015 / World Economic Forum. URL: [https://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global\\_Competitiveness\\_Report\\_2015-2016.pdf](https://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf); The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution> (дата обращения: 05.01.2022).

такие как эмоциональный интеллект, умение общаться и взаимодействовать с людьми, будут востребованы в различных отраслях. Изменения бизнес-среды вызывают изменения в списке приоритетов ключевых компетенций и навыков. Чтобы быть востребованным на рынке труда, молодому специалисту обязательно нужно быть в тренде происходящих трансформаций.

Далее рассмотрим компетенции и навыки, которые предпочитают видеть работодатели у выпускников одного из ведущих университетов г. Екатеринбурга при найме на работу в свою организацию. Для анализа структуры необходимых компетенций нами были выбраны наиболее востребованные направления подготовки вуза: «Менеджмент», «Управление персоналом», «Экономика», «Бизнес-информатика», «Гостиничное дело», «Государственное и муниципальное управление», «Прикладная информатика», «Юриспруденция». Таким образом, нами были охвачены студенты все четыре института вуза: Институт государственного, муниципального управления и права, Институт экономики и финансов, Институт менеджмента, предпринимательства и инжиниринга, Институт цифровых технологий управления и информационной безопасности. Структура компетенций, востребованных работодателями у выпускников, выше указанных направлений подготовки за период 2017–2021 гг. представлена на рис. 11–15. Можно отметить, что в начале исследовательского периода лидирующую позицию занимает такая компетенция, как глубокое знание предмета; в первую половину списка структуры также входит знание иностранных языков. Рассматривая структуру компетенций в последующие периоды, отмечаются изменения: так, в 2020–2021 гг. эти компетенции для представителей работодателей имеют намного меньший интерес, для них важнее при приеме на работу становятся такие надпрофессиональные навыки кандидатов из числа выпускников, как способность к адаптации и обучению, самостоятельность, инициативность, коммуникативная способность, а также карьерная и профессиональная мотивация. Сравнивая структуру надпрофессиональных компетенций и навыков у выпускников различных направлений подготовки, можно выделить ряд особенностей. Например, наличие глубокого знания предмета с большей долей предъявляются к выпускникам, проходившим обучение по таким направлениям подготовки, как «Государственное и муниципальное управление» и «Юриспруденция».

Также к молодым специалистам, закончившим обучение по направлению «Государственное и муниципальное управление», потенциальные работодатели особо предъявляют такие требования, как честность, порядочность, моральные принципы, т. е. навыки, которые будут способствовать эффективно исполнять свои трудовые обязанности. Эти компетенции определены сферой деятельности выпускников данного направления, которые работают в органах государственной власти и местного самоуправления, государственных и муниципальных организациях, бюджетных учреждениях отраслей государственного сектора, общественных организациях и пр.

К молодым специалистам, закончившим обучение по направлению «Юриспруденция», кроме профессионального знания предмета, работодатели предъявляют такие требования, как грамотная речь и письмо, самостоятельность, ответственность, эрудированность, коммуникативные способности, что связано с особенностью профессиональной деятельности. Наличие soft skills, связанных с индивидуальными качествами, будут способствовать востребованности на рынке труда.



Примечание. Обозначения направлений подготовки здесь и далее в рис. 12–15: М – «Менеджмент», УП – «Управление персоналом», Э – «Экономика», БИ – «Бизнес-информатика», ГД – «Гостиничное дело», ГМУ – «Государственное и муниципальное управление», ПИ – «Прикладная информатика», Ю – «Юриспруденция».

Рисунок 11 – Структура компетенций, востребованных работодателями в 2017 г. у выпускников разных направлений подготовки, %



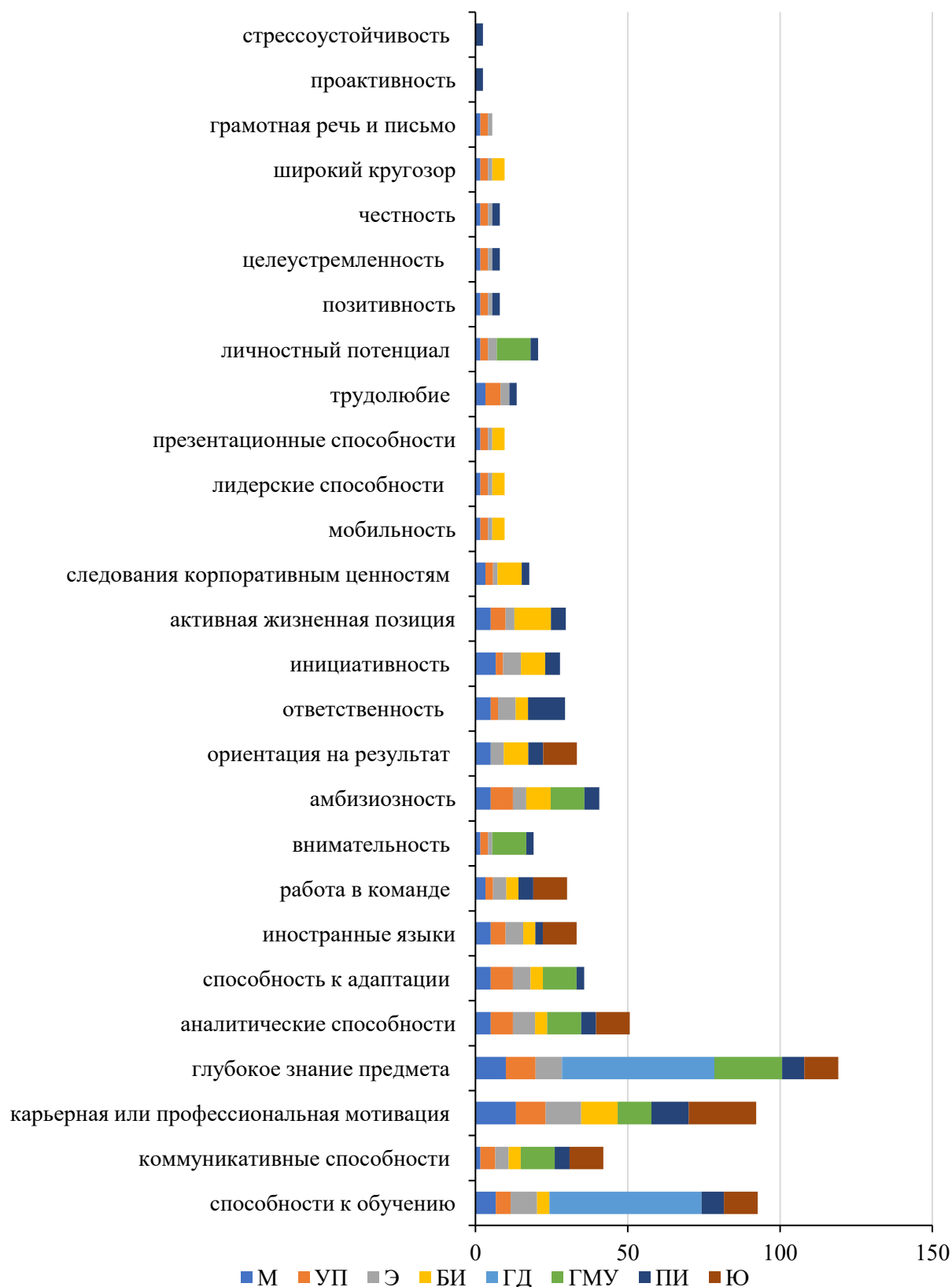


Рисунок 12 – Структура компетенций, востребованных работодателями в 2018 г. у выпускников разных направлений подготовки, %

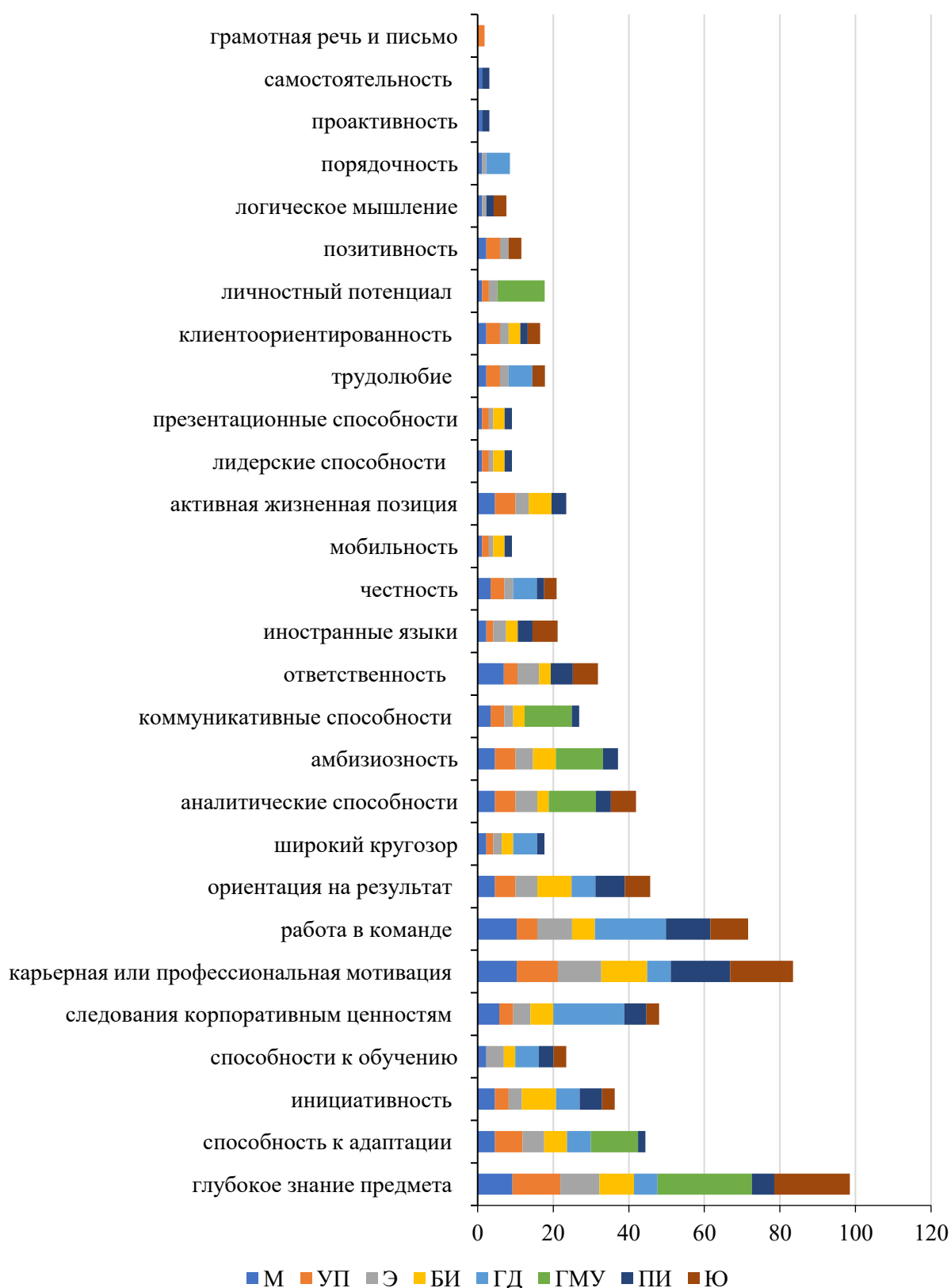


Рисунок 13 – Структура компетенций, востребованных работодателями в 2019 г. у выпускников разных направлений подготовки, %

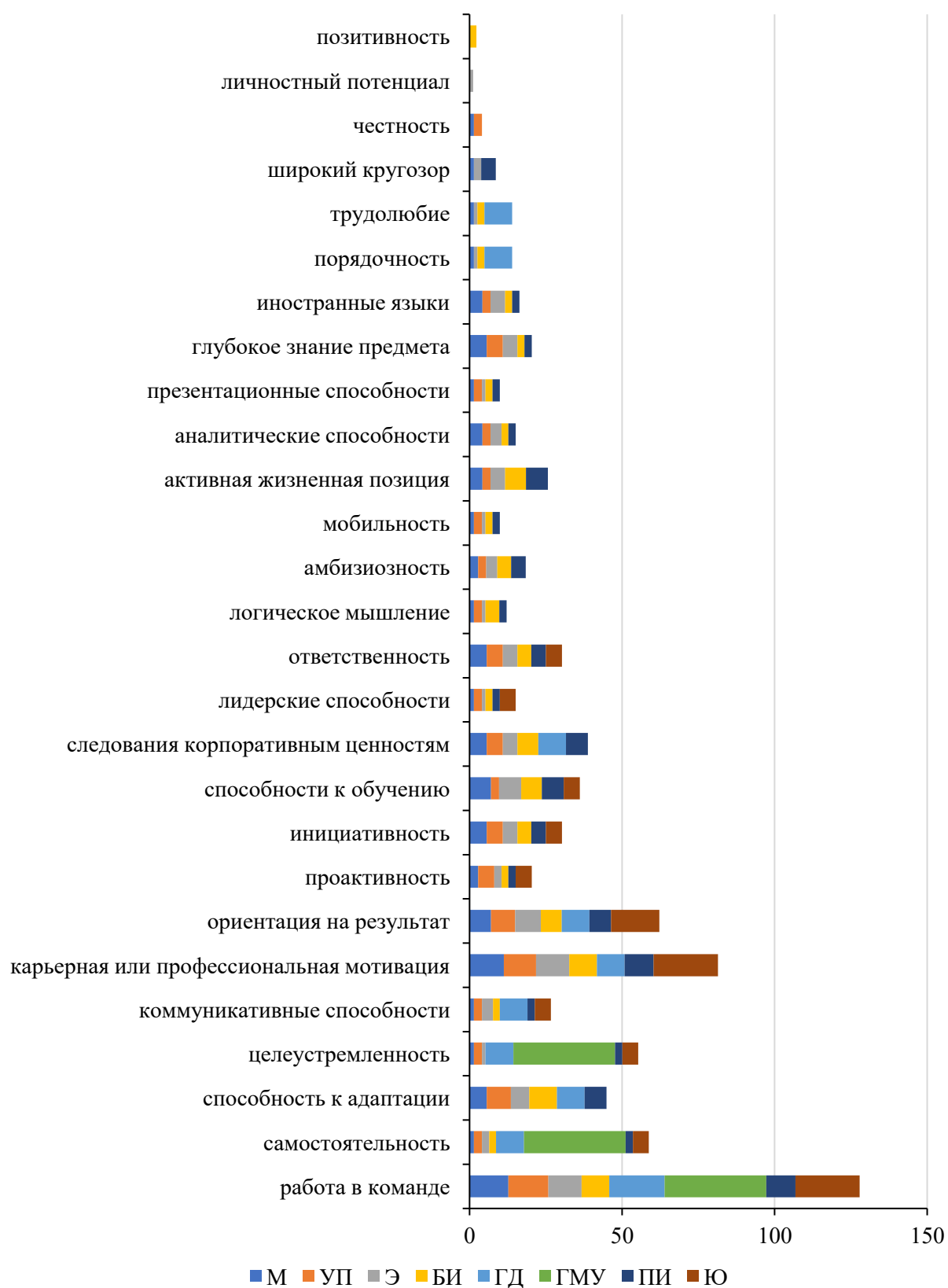


Рисунок 14 – Структура компетенций, востребованных работодателями в 2020 г. у выпускников разных направлений подготовки, %

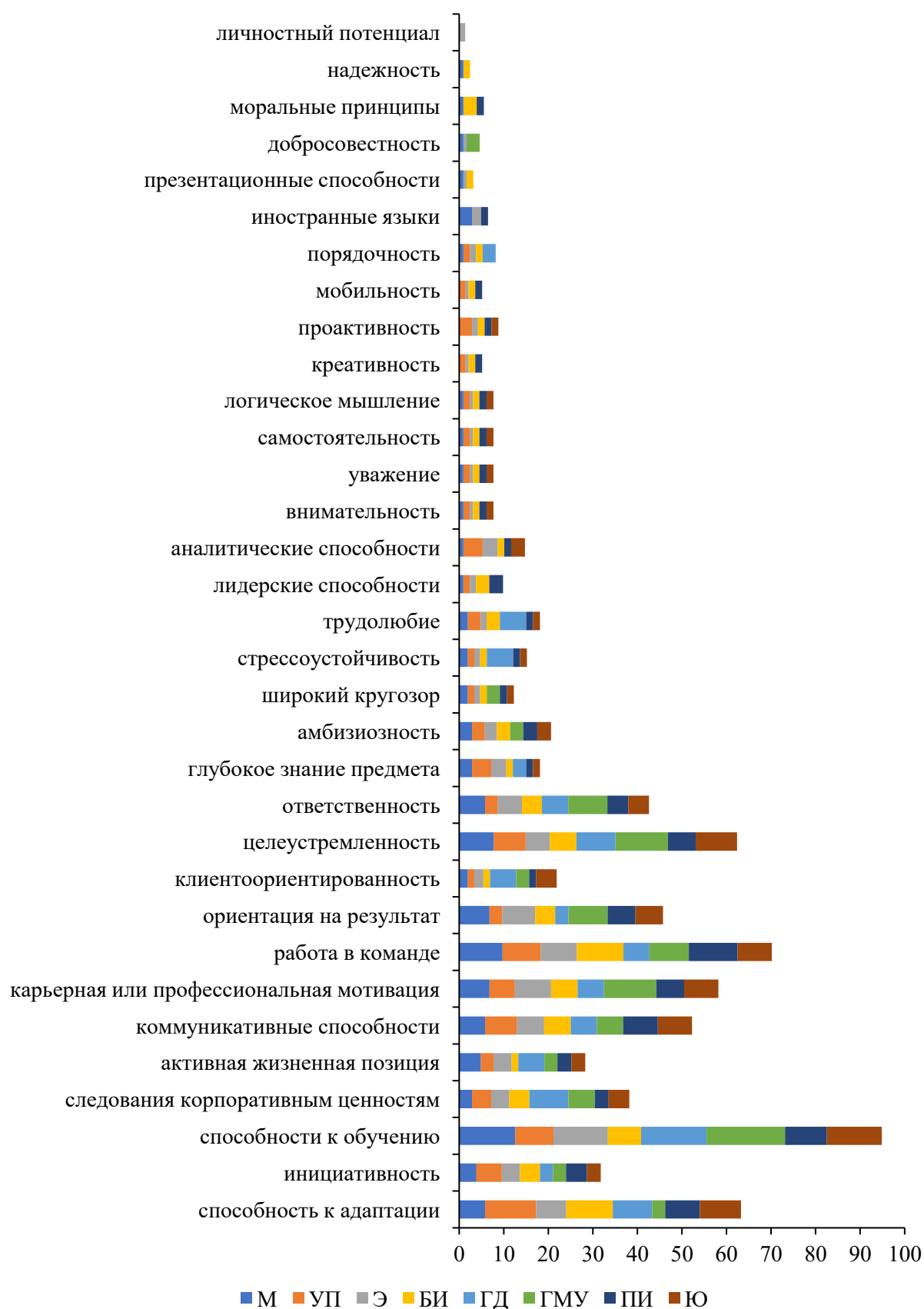


Рисунок 15 – Структура компетенций, востребованных работодателями в 2021 г. у выпускников разных направлений подготовки, %

От выпускников, проходившим обучение по направлениям подготовки «Бизнес-информатика» и «Прикладная информатика», чаще требуются следующие компетенции и навыки: аналитические способности, проактивность, внимательность, аналитические способности, что связано с особенностью будущей профессии. Выпускники данных направлений обучения работают в службах внутреннего контроля банков и кредитных организаций, страховых, лизинговых, риелторских компаниях, государственных структурах, осуществляющих контрольно-надзорные функции в финансовой и экономической сферах деятельности; территориальных учреждениях Федеральной службы по финансовому мониторингу, Федеральной налоговой службы и пр.

Для выпускников направления подготовки «Торговое дело» такие компетенции, как следование корпоративным ценностям и клиентоориентированность, позволят успешно трудоустроиться и работать в гостиничном бизнесе, на предприятиях общественного питания.

Работодатели ждут от молодых специалистов, окончивших обучение по направлениям подготовки «Менеджмент» и «Экономика», активной жизненной позиции, аналитических способностей, карьерной или профессиональной мотивации.

Можно отметить, что выпускники направления подготовки «Управление персоналом» являются одними из ключевых специалистов для успешной работы организации, так как именно от них зависит эффективность деятельности трудового коллектива. Работодатели отмечают наличие таких личных компетенций и навыков, как работа в команде, инициативность, коммуникативные способности, целеустремленность, ориентация на результат, чтобы молодой специалист мог соответствовать задачам, на которые ориентирована организация.

Несмотря на ряд особых компетенций и навыков, у выпускников направлений обучения «Менеджмент», «Управление персоналом», «Экономика», «Бизнес-информатика», «Гостиничное дело», «Государственное и муниципальное управление», «Прикладная информатика», «Юриспруденция» можно выделить пул ключевых компетенций, востребованных работодателями. Нами было рассчитано среднее значение каждой компетенции по рассматриваемым направлениям обучения в каждом исследуемом году, из общего списка компетенций (в общей сумме равно 100 %) был выделен пул топ-10 ключевых компетенций с наибольшим значением за каждый год в период 2017–2021 гг. Рейтинги топ-10 компетенций за каждый исследуемый период представлены в рис. 16–20.

Прослеживается четкая динамика изменений за весь период такой компетенции, как глубокое знание предмета, которая в 2017–2019 гг. была лидирующей. В 2020–2021 гг., однако, такая компетенция даже не вошла в лидирующий рейтинг требуемых компетенций.

В 2020–2021 гг. среди работодателей стали важны такие компетенции выпускников, как инициативность, ответственность и целеустремленность, отсутствующих в топ-10 в 2017–2019 гг.

Вместе с этим можно отметить за весь исследуемый период востребованность в разной степени таких компетенций, как работа в команде, ориентация на результат, карьерная или профессиональная мотивация. Прослеживается востребованность у работодателей таких компетенций, как способность к адаптации и к обучению молодых специалистов практически за весь исследуемый период 2017–2021

ГГ.



Рисунок 16 – Топ-10 ключевых компетенций, востребованных работодателями в 2017 г. у выпускников разных направлений подготовки, %

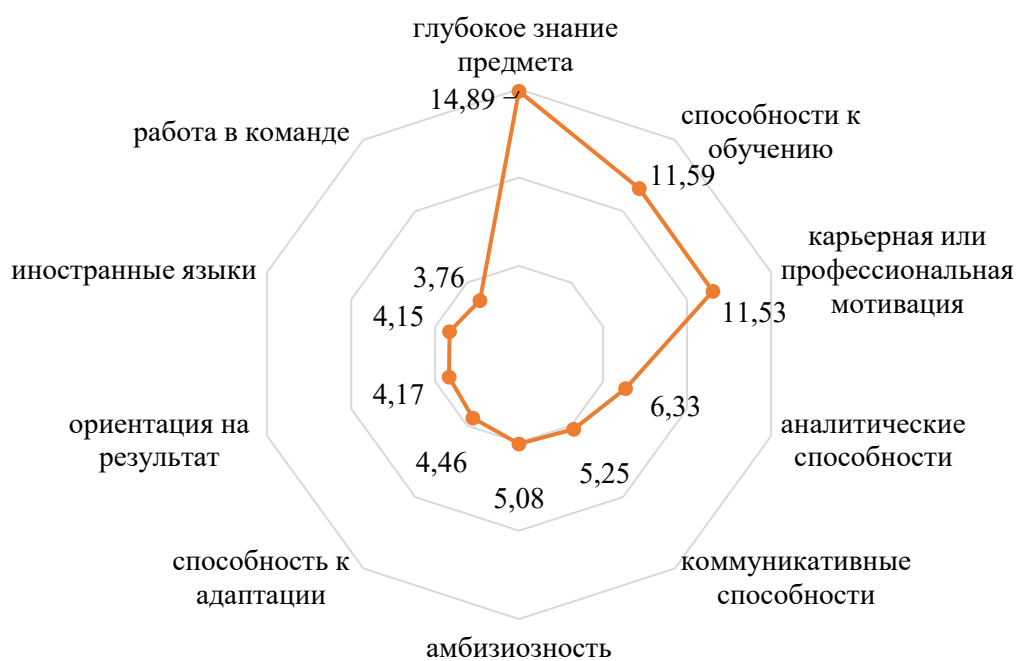


Рисунок 17 – Топ-10 ключевых компетенций, востребованных работодателями в 2018 г. у выпускников разных направлений подготовки, %

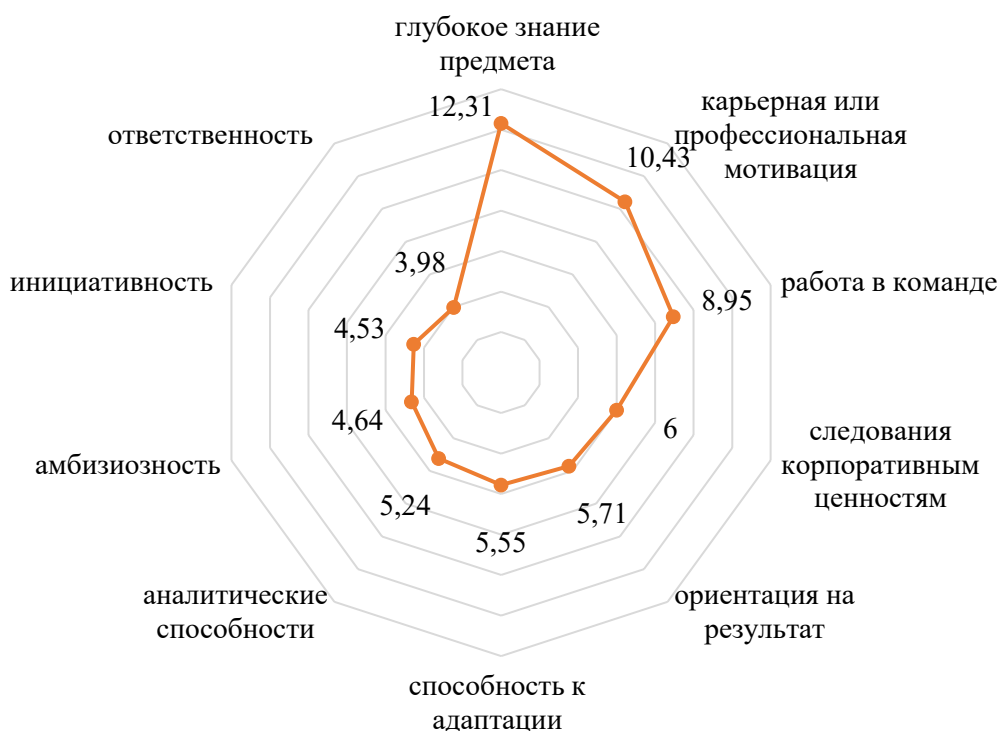


Рисунок 18 – Топ-10 ключевых компетенций, востребованных работодателями в 2019 г. у выпускников разных направлений подготовки, %



Рисунок 19 – Топ-11 ключевых компетенций, востребованных работодателями в 2020 г. у выпускников разных направлений подготовки, %



Рисунок 20 – Топ-10 ключевых компетенций, востребованных работодателями в 2021 г. у выпускников разных направлений подготовки, %

На рис. 21 наглядно представлены изменения и сходства ключевых топ-10 компетенций, востребованных работодателями у выпускников направлений подготовки «Менеджмент», «Управление персоналом», «Экономика», «Бизнес-информатика», «Гостиничное дело», «Государственное и муниципальное управление», «Прикладная информатика», «Юриспруденция», рассчитанных по среднему значению каждой компетенции у выпускников данных программ обучения в каждом году в период 2017–2021 гг.

Далее рассмотрим топ-10 ключевых компетенций и навыков, которые предпочитают видеть работодатели у выпускников всех направлений подготовки за 2017–2021 гг.

Нами было рассчитано среднее значение каждой компетенции за каждый год, проведено ранжирование и составлен рейтинг ключевых компетенций и навыков топ-10 востребованных компетенций, в табл. 15 они выделены цветом. Затем мы составили список из самых востребованных компетенций, которые встречаются в каждом году. Из табл. 15 видно, что топовые компетенции из года в год меняют свое значение.

Можно отметить наиболее важные, по мнению работодателей, надпрофессиональные компетенции, которые остаются неизменными из года в год: карьерная или профессиональная мотивация, способности к обучению, работа в команде, ориентация на результат, активная жизненная позиция. Наблюдается стабильный рост в течение всего периода значения доли такой компетенции, как способность к адаптации, увеличение интереса работодателей к наличию способности к обучению у потенциальных специалистов. В то же время требования к глубокому знанию профессионального предмета у работодателей снизилось в 6 раз в 2021 г. по сравнению с 2017 г.





Рисунок 21 – Ключевые компетенции выпускников, востребованные работодателями в 2017–2021 гг.

Таблица 15 – Топ-10 ключевых компетенций, востребованных работодателями у выпускников всех направлений подготовки за 2017–2021 гг., %

Ранг	Компетенции	2017	2018	2019	2020	2021
1	Карьерная или профессиональная мотивация	4,70	12,69	9,69	11,39	8,02
2	Способности к обучению	5,21	9,17	3,65	3,90	12,76
3	Работа в команде	6,20	3,39	9,68	14,27	7,17
4	Ориентация на результат	3,90	2,89	5,18	9,78	6,90
5	Активная жизненная позиция	5,10	6,17	4,77	2,77	3,60
6	Коммуникативные	2,69	5,51	4,14	6,01	4,85
7	Ответственность	3,25	5,62	4,80	3,09	5,29
8	Инициативность	2,65	3,89	5,74	3,35	3,18
9	Способность к адаптации	0,92	3,22	4,87	6,01	8,27
10	Глубокое знание предмета	12,33	11,63	9,57	1,72	2,05

Изменения востребованных компетенций являются результатом изменений в бизнес-среде, а также в формах занятости. Например, в настоящее время получила

широкое распространение на рынке труда удаленная (дистанционная) занятость. По данным службы аналитики HeadHunter, в 2021 г. в пятерку лидеров по количеству предложений дистанционного формата работы входят Москва, Санкт-Петербург, Краснодарский край, Республика Татарстан и Свердловская область.

Далее рассмотрим на примере Свердловской области основные тенденции в компетенциях и навыках, которые больше всего ценят работодатели в удаленных молодых специалистах, а также соответствие их ожиданиям у соискателей.

На основе данных аналитической службы HeadHunter автором ранее была рассчитана структура удаленной (дистанционной) занятости. Отметим, что данные спроса и предложения дистанционного формата работы за период с 2017 по 2021 г. представлены только по топ-10 профессиональным областям в каждом году. Из общего количества вакансий и резюме была рассчитана доля спроса и предложений с указанием графика работы «удаленная». В структуре топ-10 профессиональных областей удаленного сегмента занятости на лидирующих позициях в течение исследуемого периода представлена также группа начинающих карьеру (студенты, выпускники).

В табл. 16 представлен сопоставительный анализ спроса и предложения в сегменте удаленной (дистанционной) занятости на рынке труда в динамике за 2017–2021 гг. в группе начинающих свою карьеру по Свердловской области.

Таблица 16 – Сопоставительный анализ спроса и предложения в сегменте удаленной (дистанционной) работы на рынке труда Свердловской области в группе начинающих карьеру за 2017–2021 гг.

Период	Доля вакансий, предлагающих удаленную (дистанционную) работу, %	Доля резюме соискателей из группы начинающих карьеру, %	Превышение количества резюме над количеством вакансий, раз
2017	15,18	36,47	2,10
2018	15,52	35,29	2,27
2019	26,63	24,96	0,93
2020	7,00	27,57	3,93
2021 (за 11 мес.)	7,66	26,51	3,46

Можно отметить, что удаленная (дистанционная) занятость распространена на рынке труда и имеет тенденцию развития как привлекательная форма занятости и для работодателей, и для работников, причем спрос превышает соответствующее предложение. Исключение составил 2019 г., когда в целом на рынке труда наблюдалось увеличение предложений в 2 раза больше спроса. В целом, анализируя удаленную (дистанционную) занятость, можно сделать вывод о том, что рынок труда на данный момент не готов полностью удовлетворить спрос со стороны желающих работать на таких условиях.

В табл. 17 и рис. 22 представлен сопоставительный анализ компетенций, указанных в вакансиях и резюме при поиске удаленной (дистанционной) работы в группе начинающих карьеру.

Т а б л и ц а 17 – Сопоставительный анализ компетенций, указанных в вакансиях и резюме при поиске удаленной (дистанционной) работы в группе для начинающих свою карьеру, %

Ранг	Компетенции	Резюме	Вакансии
1	Грамотная речь и письмо	15,14	5,54
2	Коммуникативные	12,01	7,61
3	Работа в команде	9,4	7,27
4	Уверенный пользователь ПК	9,4	10,38
5	Способности к обучению	7,05	11,76
6	Дистанционные навыки	6,02	5,88
7	Ведение переговоров	6,01	3,46
8	Работа с большим объемом информации	4,96	1,38
9	Самостоятельность	4,7	1,73
10	Ориентация на результат	3,92	1,38
11	Карьерная или профессиональная мотивация	2,87	0,69
12	Ответственность	2,87	11,42
13	Аналитические способности	2,61	2,08
14	Клиентоориентированность	1,83	0
15	Иностранные языки	1,57	5,19
16	Стрессоустойчивость	1,31	4,50
17	Умение работать в условиях многозадачности	1,31	1,38
18	Презентационные способности	1,04	0,69
19	Способность к адаптации	0,78	0,69
20	Целеустремленность	0,78	2,42
21	Внимательность	0,78	3,46
22	Инициативность	0,52	0,35
23	Позитивность	0,52	0,35
24	Порядочность	0,52	0
25	Эмпатия	0,52	0
26	Лидерские способности	0,26	0,35
27	Креативность	0,26	1,38
28	Системность	0,26	0,35
29	Активная жизненная позиция	0,26	0
30	Публичные выступления	0,26	0
31	Скорость мышления	0,26	0
32	Глубокое знание предмета	0	0,35
33	Широкий кругозор	0	1,38
34	Трудолюбие	0	5,54
35	Добросовестность	0	1,04
–	<b>Итого</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

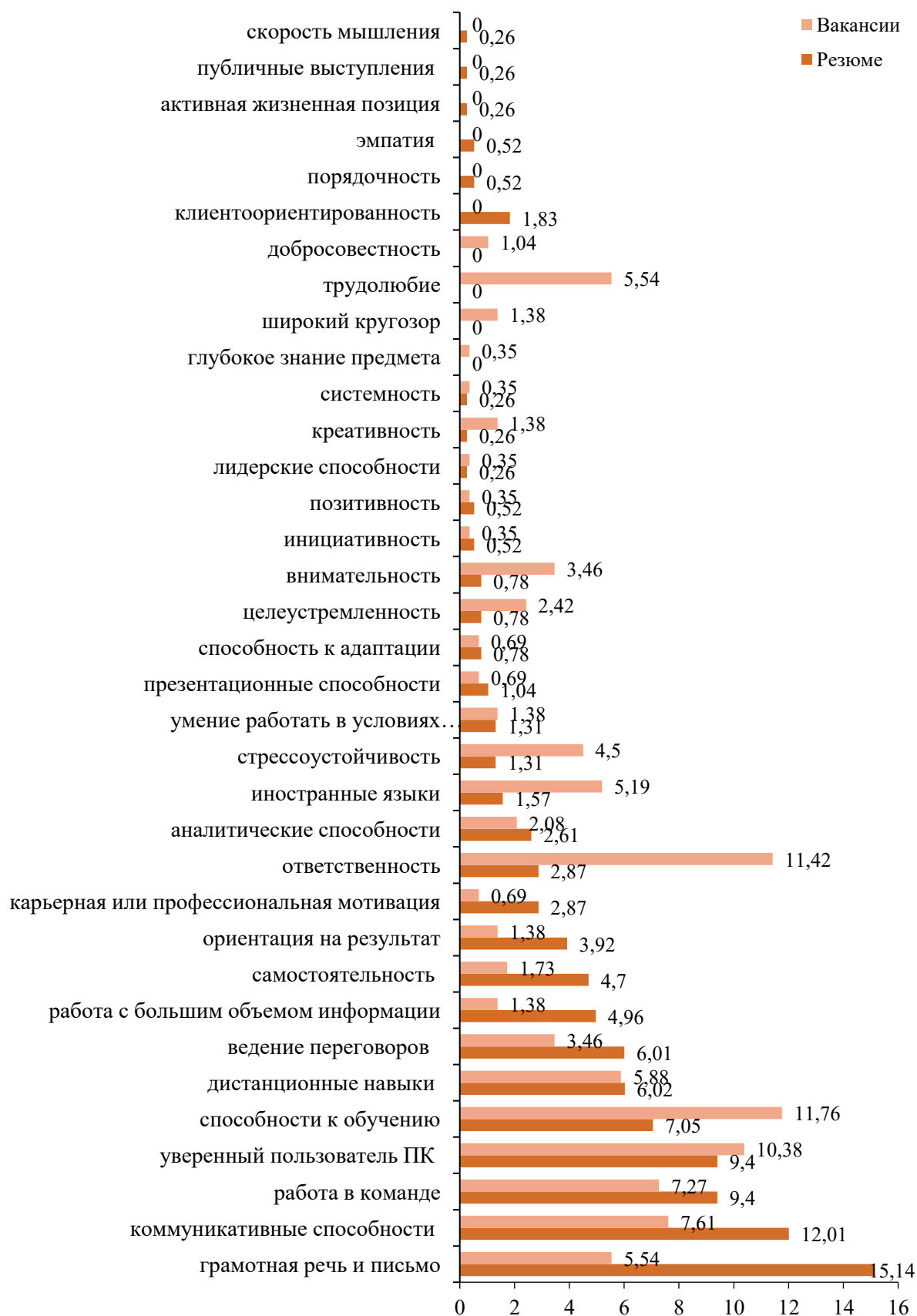


Рисунок 22 – Сопоставительный анализ компетенций, указанных в вакансиях и резюме при поиске удаленной (дистанционной) работы в группе начинающих карьеру, %

В табл. 17 проведено ранжирование компетенций, указанных в вакансиях и сопоставлены аналогичные компетенции, которыми обладают соискатели. Можно отметить несоответствие компетенций и навыков, требуемых работодателями, и тех, которые предлагают молодые специалисты, претендующие на вакантные места. Например, самый большой разрыв между требованиями работодателей и реальностью владения соискателями наблюдается у такой компетенции, как грамотная речь и письмо: ожидания работодателей составляет 15,14 % от общей структуры компетенций, однако лишь у 5,54 % соискателей указан требуемый навык в резюме; коммуникативные способности предпочитают видеть 12,01 % работодателей, но только 7,61 % соискателей обладают ими.

Особенностью дистанционной работы является отсутствие у руководителя возможности вовремя оценить эффективность работы сотрудника ввиду отсутствия его в офлайн-формате. В этом случае презентационные способности будут являться одним из способов показать свой вклад в развитие общего дела компании. Также способности лаконично визуализировать информацию необходимы руководителю для принятия рабочего решения. Такие востребованные компетенции у работодателей, как активная жизненная позиция, публичные выступления, скорость мышления, клиентоориентированность, вовсе отсутствуют в резюме.

В табл. 18 и на рис. 23 представлен рейтинг топ-10 компетенций, востребованных работодателями у соискателей удаленного формата работы, составленный из общего списка компетенций (табл. 17).

Таблица 18 – Структура топ-10 компетенций (навыков), указанных в вакансиях удаленной (дистанционной) работы занятости в группе начинающих карьеру, %

Ранг	Компетенция	Вакансии
1	Грамотная речь и письмо	15,14
2	Коммуникативные	12,01
3	Работа в команде	9,4
4	Уверенный пользователь ПК	9,4
5	Способность к обучению	7,05
6	Дистанционные навыки	6,02
7	Ведение переговоров	6,01
8	Работа с большим объемом информации	4,96
9	Самостоятельность	4,70
10	Ориентация на результат	3,92

Как уже отмечалось, большинству работодателей важна грамотная речь и письмо у потенциальных молодых специалистов, желающих работать удаленно. Приоритетными являются коммуникативные способности, умение работать в команде, способность к обучению, ориентация на результат – эти навыки также были выявлены нами выше и вошли в рейтинге популярных компетенций у работодателей при трудоустройстве не только на условиях дистанционной занятости, но и в предложениях на стандартные формы работы.



Рисунок 23 – Структура топ-10 компетенций, указанных в вакансиях удаленной (дистанционной) работы занятости в группе для начинающих свою карьеру, %

Для работы в онлайн-формате важны хорошие коммуникационные навыки и умение работать в команде с коллегами над общими проектами, важно умение вести переговоры с клиентами, не встречаясь при этом офлайн. Также работодатели одним из важных навыков отмечают самостоятельность, что связано с удаленным рабочим местом, отсутствием постоянного контроля, необходимостью самостоятельно планировать рабочее время и процессы, следить за дедлайном, обладать самодисциплиной, знать основы тайм-менеджмента.

Особенностью удаленной работы является обязательное использование персонального компьютера, различных гаджетов, приложений, программ, следовательно, работодатель предъявляет требования к наличию знаний ПК и дистанционных навыков, таких как знание различного программного обеспечения (Microsoft, iOS и пр.); мобильных операционных систем (iOS, Android и пр.), менеджеров задач (Trello, JIRA, Basecamp и пр.), сервисов для дистанционного общения и видеоконференций (Skype, Zoom, Slack и пр.).

Далее в табл. 19 и на рис. 24 представлены наиболее важные топ-10 компетенций, которыми обладают соискатели, ищущие удаленную (дистанционную) работу.

Соискатели отмечают среди основных своих надпрофессиональных компетенций такие, как способность к обучению и ответственность. На высоком уровне можно оценить умение пользоваться ПК. В формате дистанционной работы необходим навык «дистанционного общения» в цифровой среде с помощью электронной почты, видеозвонков, общаться с коллегами в чатах, что не представляется проблемой для современных молодых специалистов.

Таблица 19 – Структура топ-10 компетенций (навыки, качества личности), указанных в резюме удаленной (дистанционной) работы занятости в группе начинающих карьеру, %

Ранг	Компетенция	Резюме
1	Способность к обучению	11,76
2	Ответственность	11,42
3	Уверенный пользователь ПК	10,38
4	Коммуникативные	7,61
5	Работа в команде	7,27
6	Дистанционные навыки	5,88
7	Грамотная речь и письмо	5,54
8	Трудолюбие	5,54
9	Иностранные языки	5,19
10	Стрессоустойчивость	4,50

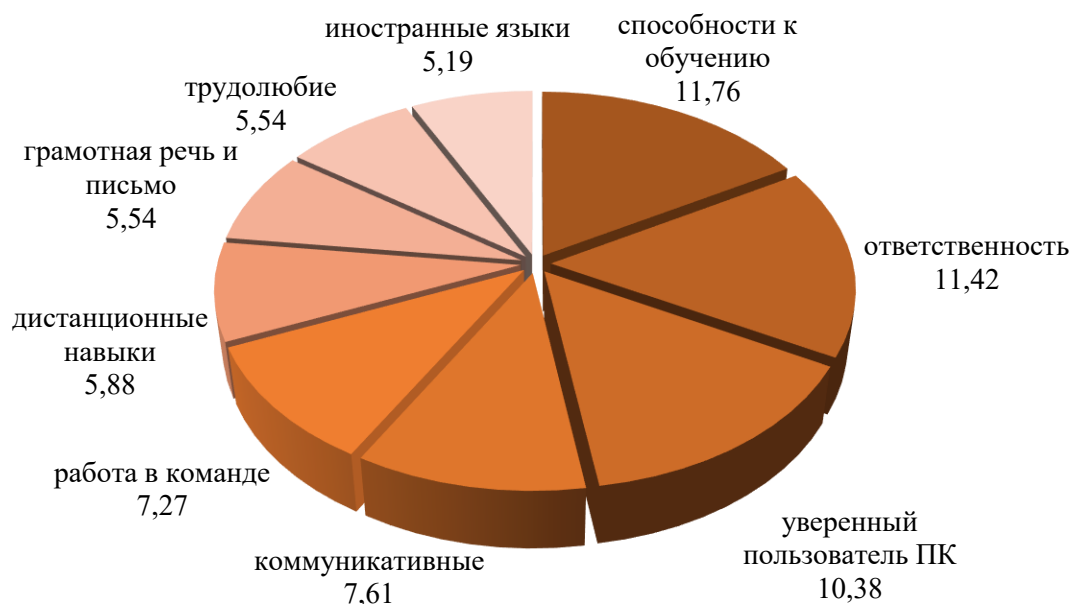


Рисунок 24 – Структура топ-10 компетенций, указанных в резюме удаленной (дистанционной) работы занятости в группе для начинающих свою карьеру, %

Удаленная работа сейчас – это тренд нового времени, и чтобы быть в тренде, молодому специалисту необходимо понимать, какие навыки и компетенции от него ждет работодатель. Знание требований работодателей на рынке труда для соискателя смогут способствовать развитию тех навыков, которых не хватает, и усилению имеющихся для повышения конкурентоспособности на рынке труда при соискании должности с удаленным форматом работы.

### Выводы

Проведя анализ современных трендов рынка труда, влияющих на формирование необходимых компетенций для трудоустройства и реализации в профессиональной сфере, мы выявили такие ключевые факторы, как глобализация изменений, автоматизация, цифровизация, экологизация.

При проведении анализа международных и российских исследовательских работ, посвященных современным востребованным надпрофессиональным навыкам, были выявлены ключевые, к которым относятся критическое мышление, гибкость, эмоциональный интеллект, обучение, креативность.

Анализ требований к надпрофессиональным компетенциям и навыкам указанных работодателями г. Екатеринбурга в предложениях о приеме на работу среди выпускников вуза – потенциальных молодых специалистов за период 2017–2021 гг., позволяет сделать следующие выводы:

1) анализ требований работодателей к необходимым надпрофессиональным компетенциям и навыкам среди выпускников, окончивших обучение по таким направлениям подготовки, как «Менеджмент», «Управление персоналом», «Экономика», «Бизнес-информатика», «Гостиничное дело», «Государственное и муниципальное управление», «Прикладная информатика», «Юриспруденция», показал некоторые различия в ранжировании предъявляемых требований к компетенциям выпускников в зависимости от направления подготовки, что связано с выполнением трудовых функций будущих специалистов;

2) анализ пула топ-10 компетенций у выпускников рассматриваемых направлений позволил заключить следующее:

– наряду с особыми требованиями к компетенциям и навыкам выпускников различных направлений обучения, можно выделить пул общих ключевых компетенций, востребованных работодателями, таких как работа в команде, ориентация на результат, карьерная или профессиональная мотивация, способность к адаптации и к обучению;

– рейтинги топ-10 компетенций за каждый исследуемый период дают возможность выявить изменения структуры пула востребованных навыков: так, в начале рассматриваемого периода на первых позициях было требование к глубокому знанию предмета; в последние года работодателям стало важно наличие таких компетенций, как инициативность, ответственность и целеустремленность;

3) анализ требований работодателей к необходимым надпрофессиональным навыкам среди выпускников всех направлений обучения позволил выделить основные компетенции, которые в разной степени были востребованы за весь исследуемый период при приеме на работу: карьерная или профессиональная мотивация, способности к обучению, работа в команде;

4) анализ вакансий и резюме в сегменте удаленной (дистанционной) работы молодых специалистов позволил сделать ряд выводов:

– удаленная (дистанционная) занятость распространена на рынке труда и имеет тенденцию развития как привлекательная форма занятости и для работодателей, и для молодых специалистов;

– этот сегмент предполагает особые требования к компетенциям, связанным с удаленным форматом работы; например, обязательным условием возможности работать дистанционно является использование персонального компьютера, различных гаджетов, приложений, программ и пр., следовательно, работодатели предъявляют требования к наличию знаний, позволяющих работать за компьютером и пр.;

– структура компетенций, указанных в вакансиях удаленной (дистанционной) работы для молодых специалистов, позволила выявить топ-10 основных требований работодателей: грамотная речь и письмо, коммуникативные способности, ра-



бота в команде, уверенный пользователь ПК, способность к обучению, дистанционные навыки, ведение переговоров, работа с большим объемом информации, самостоятельность, ориентация на результат;

– структура компетенций, указанных в резюме удаленной (дистанционной) работы среди молодых специалистов, позволила определить топ-10 основных компетенций, которыми они обладают: способность к обучению, ответственность, уверенный пользователь ПК, коммуникативные способности, работа в команде, дистанционные навыки, грамотная речь и письмо, трудолюбие, иностранные языки, стрессоустойчивость;

– сравнение требований работодателей с навыками, которыми обладают соискатели удаленной работы, говорит о некотором несоответствии спроса и предложения: так, требования к грамотной речи и письму могут удовлетворить только треть соискателей; требования к коммуникативным способностям, одному из главных навыков при работе дистанционно, также завышены.

Обобщив результаты исследования, можно сделать вывод, что формирование у студентов и выпускников надпрофессиональных компетенций имеет большие перспективы и положительно влияет на успешное трудоустройство выпускников, имидж вузов и в целом экономику страны. Считаем необходимыми изменения в образовательном процессе, применение специальных приемов обучения, способствующих развитию и оценке необходимых компетенций студентов и выпускников.

### РАЗДЕЛ 3

## ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ КАЧЕСТВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕРИОД 2020–2021 ГГ.

### Глава 7

#### Фокус-группа. Анализ ресурсов применения метода в проблематике формирования надпрофессиональных компетенций студентов

Интерес к фокус-группе как инструменту изучения мнения в научной сфере за последнее время достаточно возрос. Так, количество публикаций, проиндексированных за год в базе данных Web of Science и содержащих в названии упоминание метода «фокус-группа», за 20 лет увеличилось в 4,8 раза (в 2000 г. – 97 публикаций, в 2020 г. – 468); в реферативной базе РИНЦ в 2020 г. размещено 22 публикации, а в 2000 г. их не было (рис. 25).

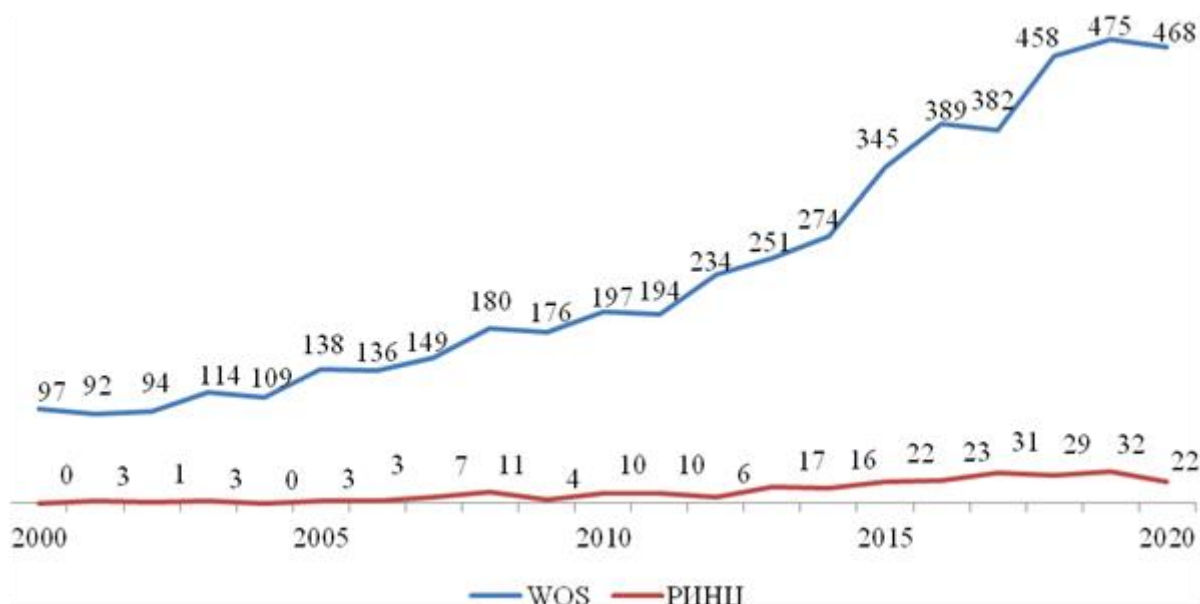


Рисунок 25 – Количество публикаций, посвященных фокус-группам, в базе данных Web of Science и РИНЦ

Наряду с термином «focus group» используются «focus group interviews», «focus group discussion». Р. Мертон, который начал проводить первые групповые фокусированные интервью в середине 1940-х гг., определял фокус-группу как «фокусированное интервью» с группами, в которых «все интервьюируемые побывали в определенной ситуации: просмотрели фильм, прослушали радиопрограмму, прочитали брошюру, статью или книгу, участвовали в психологическом эксперименте или неконтролируемой, но наблюдаемой социальной ситуации» [9]. Мы придерживаемся мнения Дж. Китцингер, что фокус-группа – это форма группового интервью, которая предполагает общение между участниками исследования для получения данных [6]. В таком групповом интервью важно управлять групповой динамикой, создавать максимальную атмосферу открытия и при-

нения, а ведущему фокус-группы воздерживаться от высказывания своих идей, поддерживая интерес к обсуждаемому вопросу.

Что касается обсуждения, то оно является одним из инструментов проведения фокус-группы. Как указывают Р. А. Пауэлл и Х. М. Сингл, фокус-группа предполагает группу людей, отобранных и собранных исследователями для обсуждения и комментариев, исходя из личного опыта, темы, которая является предметом исследования [10]. В ходе исследования надпрофессиональных компетенций в разных целевых группах, которыми выступают студенты, педагоги и работодатели (в лице специалистов управлению персоналом), участники могут использовать свой опыт, что позволяет получить максимально разнообразные мнения. Так, специалисты по управлению персоналом смотрят на надпрофессиональные компетенции с точки зрения эффективного выполнения профессиональных задач и успешного встраивания в корпоративную культуру компании; студенты исходят из своего небольшого опыта работы (не всегда по специальности) и прохождения практики (которая часто не предполагает выполнение сложных задач), а педагоги выбирают важные компетенции, исходя из обратной связи работодателей, последних исследований и опыта взаимодействия с обучающимися в ходе учебы. В базе данных Web of Science на момент анализа найдена одна статья, в которой приводятся результаты проведения двух фокус-групп о важности надпрофессиональных компетенций у инженеров. В ней предлагается ранжированный список надпрофессиональных компетенций, среди которых коммуникативные навыки получились наиболее важными [4].

Анализируемый нами метод используется в исследованиях, посвященных медицине и здоровью (в статьях Web of Science часто встречаются слова «nursing», «health», «patient» и другие, указывающие на исследования в этой сфере). Фокус-группа – это качественное исследование (часто встречающиеся словосочетания «qualitative research», «qualitative data», «qualitative data analysis»). Так, согласно Р. Крюгеру, фокус-группа предполагает наличие сообщества индивидов, объединенных в группы по каким-либо критериям, которые в результате фокусированной дискуссии дают информацию качественного характера [7]. Основная задача фокус-групп, посвященных исследованию надпрофессиональных компетенций, – получить не оценку важности компетенций и методов их развития из предлагаемого списка, а сформировать такие списки на основе свободного высказывания мнений участников.

Так как в фокус-группах тип и диапазон данных, полученных в результате социального взаимодействия группы, часто глубже и богаче, чем данные, полученные в ходе индивидуальных интервью [13], они представляют особый интерес, когда важно получить представления о каком-либо вопросе целевых групп. В случае с исследованием надпрофессиональных компетенций такими группами являются студенты, педагоги и работодатели (в лице специалистов управлению персоналом). В рамках исследования надпрофессиональных компетенций для нас представляет интерес синхронной фокус-группы (когда все участники одновременно высказывают свои мнения на заданную тему).

В современных условиях становится наиболее актуальным проведение научных исследований в формате онлайн. Через применение онлайн-технологий возможно применение не только количественных, но и качественных методов исследования, в том числе фокус-групп. Мы изучили опыт коллег, представленный в публикаци-

ях относительно реализации фокус-групп в онлайн-формате, применяемых инструментов и программ.

Первое упоминание фокус-групп в формате онлайн опубликовано в 1994 г. в *Wall Street Journal*<sup>1</sup>. В 2002 г. С. Дж. Шнайдер, Дж. Кервин и др. выявляли различия в характеристиках обсуждений в фокус-группах в онлайн-формате и очном формате, которые обсуждали свои мнения о нескольких веб-сайтах, связанных со здоровьем. Согласно результатам, онлайн-участники, как правило, оставляли более короткие комментарии и с большей вероятностью говорили всего несколько слов согласия, в онлайн-фокус-группах уровни участия, как правило, были более однородными; в очных группах некоторые участники, как правило, вносили непропорционально большое количество слов, в то время как другие были относительно молчаливы [1].

Более поздние исследования показывают эффективность онлайн-фокус-групп. В частности, в статье К. А. Туттас указывается, что «технологии аудиовизуальных веб-конференций в реальном времени предлагает качественным исследователям перспективный альтернативный способ проведения фокус-групп» [14]. И хотя ряд авторов указывают, что результаты онлайн-фокус-групп остаются довольно поверхностными [3], мы придерживаемся мнения Д. У. Стюарт и П. Шамдасани, что различия между исследованиями в онлайн-фокус-группах и исследованиями в очной фокус-группе в отношении группового взаимодействия и способности получать информацию стираются, так как технологии предоставляют больше возможностей для создания социального присутствия в онлайн-среде [12].

В табл. 20 представлен сравнительный анализ офлайн- и онлайн-фокус-групп по ряду критериев.

Т а б л и ц а 20 – Сравнительный анализ офлайн- и онлайн-фокус-групп

Критерий	Офлайн	Онлайн
Групповая динамика	Легче управлять групповой динамикой, возможность видеть не только вербальные сигналы, но и невербальные сигналы участников	Необходимо просить включать камеры, задействовать различные цифровые инструменты для управления группой
Технические сложности	Возможность контролировать техническую сторону проведения фокус-группы выше технические вопросы	Сложности с подключением, отсутствие звука, сбой в интернет-соединении
Финансовые затраты	Наличие затрат, связанных с арендой помещения, оплатой проезда участников к месту проведения фокус-группы, проведением кофе-брейка	Отсутствие ряда затрат, которые есть в офлайн-формате
Время	Затраты времени на дорогу к месту проведения фокус-группы	Исключено время на дорогу
Запись (аудио или видео)	При наличии записи высока вероятность, что участники будут вести себя более скованно	Ведение записи не так сковывает участников, так как они не видят камер и других записывающих устройств

<sup>1</sup> *Clapper D. L., Massey A. P. Electronic Focus Groups: a Framework for Exploration // Information & Management. 1996. No. 30.*

Критерий	Офлайн	Онлайн
Количество участников	Потенциальные участники могут отказываться ввиду ограничений по времени	Легче набрать заданное количество участников, так как онлайн-формат не требует времени на дорогу
Мобильность участия	Ограничения участия определенным местом нахождения	Наличие возможности участвовать из любой точки мира

Вне зависимости от формата проведения фокус-группы основными элементами являются: постановка задач исследования, определение объекта и предмета исследования, разработка инструментария (гайда), отбор участников, проведение дискуссии, анализ данных и написание отчета [2].

Количество фокус-групп, необходимых для получения качественного результата, а в каждом конкретном случае подбирается индивидуально. Например, исследование Г. Гэст, Е. Нэмей и др. по материалам 40 фокус-групп, посвященных поведению афроамериканских мужчин, стремящихся к здоровью, показало, что более 80 % всех тем можно было обнаружить в рамках двух-трех фокус-групп, а 90 % – в рамках трех – шести фокус-групп [5]. Также вопрос о составе участников фокус-групп является дискуссионным. В статье И. Маклафферти, исходя из опыта проведения интервью в фокус-группах, указывается, что небольшие группы более управляемы, а группы, состоящие из незнакомых людей, требуют большего вмешательства модератора, но в качестве стратегии сбора данных они являются богатым источником информации [8]. Мы поддерживаем мнение Е. В. Дмитриевой, которая говорит о том, что «если обсуждаемые вопросы не повлияют на характер взаимоотношений между людьми, то в дискуссии могут быть знакомые друг с другом участники, а используя мастерство модератора и возможности метода, можно снизить влияние „знакомства“ на процесс сбора информации» [1, с. 135].

Фокус-группы для исследования надпрофессиональных компетенций позволяют получить мнения разных целевых групп, сопоставить их, выявить часто повторяющиеся идеи, а также определить инструменты их развития. При использовании данного метода важно четко прописать задачи исследования и транслировать их участникам при открытии фокус-группы, разработать инструменты обмена мнениями как для офлайн-, так и для онлайн-формата; оценить, насколько выбранные онлайн-инструменты для генерации идей будут понятны участникам, предусмотреть короткие инструкции по ним. Также важно обратить внимание на ведущих фокус-групп: они должны обладать хорошими коммуникативными навыками, уметь задавать вопросы, которые максимально способствуют генерированию идей, но при этом не являются наводящими и оценочными. В завершение важно продумать, как будет проводиться обработка результатов, по возможности делать аудио- и видеозаписи, фотографии того, что создают участники, чтобы информация была сохранена в максимальном объеме.

### Литература

1. Дмитриева, Е. В. Метод фокус-групп: проблемы подготовки, проведения, анализа / Е. В. Дмитриева // Социологические исследования. – 1999. – № 8. – С. 133–138.
2. Лебедев, П. А. Метод онлайн-овых фокус-групп как исследовательский инструмент / П. А. Лебедев // Социология: методология, методы, математическое моделирование. –

2010. – № 31. – С. 92–114.

3. *Brüggen E., Willems.* A critical comparison of offline focus groups, online focus groups and e-Delphi // *International Journal of Market Research.* – 2009. – Vol. 51 (3). – P. 1–15. <https://doi.org/10.1177/147078530905100301>

4. *Daneva, M., Herrmann, A., Condori-Fernandez, N., Wang, C.* Understanding the most in-demand soft skills in requirements engineering practice: Insights from two focus groups // *Proceedings of the Evaluation and Assessment on Software Engineering.* – 2019. – P. 284–290. – <https://doi.org/10.1145/3319008.3319352>

5. *Guest, G., Namey, E., McKenna, K.* How many focus groups are enough? Building an evidence base for nonprobability sample sizes // *Field methods.* – 2017. – Vol. 29 (1). – P. 3–22. – <https://doi.org/10.1177/1525822X16639015>

6. *Kitzinger, J.* Qualitative research: introducing focus groups // *BMJ.* – 1995. – Vol. 311 (7000). – P. 299–302. – <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>

7. *Krueger, R.* Focus Groups. A practical guide for applied research. – London : Sage, 1994. – 360 p.

8. *McLafferty, I.* Focus group interviews as a data collecting strategy // *Journal of advanced nursing.* – 2004. – Vol. 48 (2). – P. 187–194. – <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03186.x>

9. *Merton, R., Fiske M.* The focussed interview: A Manual of Problems and Procedures. – London : Free Press, 1990. – 208 p.

10. *Powell, R. A., Single H. M.* Focus groups // *International Journal of Quality in Health Care.* – 1996. – Vol. 8 (5). – P. 499–504. – <https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499>

11. *Schneider, S. J., Kerwin, J., Frechtling, J., Vivari, B. A.* Characteristics of the discussion in online and face-to-face focus groups // *Social science computer review.* – 2002. – Vol. 20 (1). – P. 31–42. – <https://doi.org/10.1177/089443930202000104>

12. *Stewart, D. W., Shamdasani.* Online focus groups // *Journal of Advertising.* – 2017. – Vol. 46 (1). – P. 48–60. <https://doi.org/10.1080/00913367.2016.1252288>

13. *Thomas, L, MacMillan, J, McColl, E, Hale, C., Bond, S.* Comparison of focus group and individual interview methodology in examining patient satisfaction with nursing care // *Social Sciences in Health.* – 1995. – Vol. 4. – P. 206–219.

14. *Tuttas, C. A.* Lessons learned using web conference technology for online focus group interviews // *Qualitative Health Research.* – 2015. – Vol. 25 (1). – P. 122–133. – <https://doi.org/10.1177/1049732314549602>

## Глава 8

### Характеристика цикла фокус-групп

#### «Надпрофессиональные компетенции специалиста в BANI-мире: важность, развитие, оценка»

Основы и особенности применения фокус-групп в исследовательской деятельности в целом и для изучения проблематики формирования надпрофессиональных компетенций было представлено в предыдущей главе. В данном разделе мы раскроем подробности организации и проведения серии фокус-групп под общим названием «Надпрофессиональные компетенции специалиста в BANI-мире: важность, развитие, оценка».

В тех экономических реалиях, в которые в последние полтора года погрузился мир и в ситуации, когда жизнь становится не просто нестабильной, а хрупкой, когда большинство людей не просто чувствуют неуверенность, а хронически встревожены всем происходящим вокруг, когда бизнес стал подчиняться не всем понятным нелинейным сложным системам, а двусмысленность стала казаться непостижимой, требуются новые навыки и компетенции специалистов, которые будут обеспечивать устойчивое развитие страны в BANI-мире. Еще пять лет назад мы вели дискуссии о том, что для конкурентоспособности специалиста и бизнеса в VUCA-мире необходима высокая скорость изменений, гибкость и адаптивность; сейчас мы говорим об эмпатии, заботе, доверии и обеспечении «счастья» сотрудникам, приносящим бизнесу прибыль<sup>1</sup>.

В контексте мировых событий и трансформационных изменений, происходящих в системе образования, проблематика формирования надпрофессиональных компетенций не теряет своей актуальности, напротив, набирает обороты. Особенно интересны исследования компетенций в тематике образования для устойчивого развития [2; 3; 4]. Нам представляется ценным результаты проведенного К. Alm, М. Melén, С. Aggestam-Pontoppidan педагогического эксперимента, который демонстрирует расширение возможностей активного обучения и междисциплинарности в высшем образовании, что, в свою очередь, мотивирует студентов брать на себя ответственность за обучение и показывает эффект влияния на мышление и поведение учащихся [2]. Исследование М. Wanner, М. Schmitt, N. Fischer, Р. Bernert также говорят о важности междисциплинарной подготовки и введении учебного модуля, в рамках которых студенты различных направлений подготовки будут работать над проектами и развивать компетенции «агентов устойчивых изменений» [5]. В плоскости вызова высшему образованию, последовавшего за распространением коронавирусной инфекции, ученые анализируют изменение подходов к восприятию представителями рынка труда важности непрофессиональных компетенций (надпрофессиональных, ключевых, универсальных и др.). Так, А. В. Пеша и Т. А. Камарова в своей работе раскрывают трудности и возможности развития непрофессиональных компетенций в период экстренного перехода вузов на онлайн-формат обучения [6]. Практикой реализации онлайн-курсов для развития ключевых компетенций и мышления студентов в период пандемии делятся ученые из Китая Y. Li и его коллеги [7]. Авторы подчеркивают, что цели учебных про-

---

<sup>1</sup> BANI versus VUCA: a new acronym to describe the world. URL: <https://stephangrabmeier.de/bani-versus-vuca/> (дата обращения: 05.07.2021).

грамм должны сосредоточиться на ключевых компетенциях и показывают, что включение микрокурсов в образовательный процесс способствует повышению эффективности образования в формате онлайн [7]. Изменение акцентов в развитии непрофессиональных компетенций показала эмпирическая работа, проведенная S. Jang и H. Lee [8]. Так, компетенции «решение проблем» и «управление информацией» получили более высокие оценки развития у студентов во время пандемии, чем до нее. Иначе говоря, в ситуации обучения в формате онлайн появляется больше возможностей для развития и раскрытия когнитивных компетенций и компетенций в области самоменеджмента. В других разделах монографии вопрос динамики пула наиболее актуальных компетенций выпускников вузов будет раскрыт более подробно на примере анализа спроса и предложения на рынке труда региона.

В своем исследовании придерживаемся позиции усиления внимания в высшем образовании к развитию надпрофессиональных компетенций (в ФГОС 3++ они названы «универсальными», их специфика отражена нами в более ранней работе [1]), которое должно реализовываться с участием всех стейкхолдеров процесса. Кроме того, переход в 2020 г. на образование в формате онлайн показал необходимость изменений как в организации учебного процесса, так и в методах преподавания, а также распределении внимания к развитию профессиональных и надпрофессиональных компетенций студентов. На решение данной задачи и направлено исследование, частью которого стала серия реализованных в 2021 г. фокус-групп. Метод помогает получить качественные данные для реализации целей исследования. Преимущество метода в получении субъективных мнений о важности, проблемах и возможностях развития и оценки надпрофессиональных компетенций студентов. Необходимо отметить, что данное преимущество реализуется через большие временные затраты на проведение групповых встреч и обработку данных, что является неким недостатком метода.

Цель данного раздела – представить характеристику проведенной серии фокус-групп по обозначенной выше теме.

*Проблематика, цель, задачи и гипотезы фокус-групп.* В данном случае метод фокус-групп применяется после количественного исследования важности и возможностей формирования надпрофессиональных компетенций студентов университетов для углубленного анализа полученных результатов.

Всего авторским коллективом было проведено 26 фокус-групп (три с преподавателями университетов, четыре с представителями работодателей и 19 со студентами различных направлений подготовки, уровней и форм обучения). Различное число проведенных фокус-групп с разными представителями стейкхолдеров образовательного процесса объясняется тем, что после третьей фокус-группы с преподавателями мы увидели, что ответы на поставленные дискуссионные вопросы схожи, а значит, что продолжать исследование не имеет объективной значимости. Количество групп работодателей объясняется другим фактом – сложностью привлечения работодателей к диалогу. Тем не менее проведенные фокус-группы предоставили большой объем данных для формирования представления о мнении данной целевой аудитории исследования. Что касается студенческого сообщества, большое число фокус-групп объясняется тем, что к исследованию привлекались студенты различных направлений подготовки (экономика, менеджмент, управление персоналом, маркетинг, управление воспитательной работой, социальная ра-



бота), и нам было важно узнать их мнение по поставленным вопросам в целях сравнения и определения пула возможностей и проблем формирования надпрофессиональных компетенций студентов в университете. Целевые аудитории фокус-групп, ключевые цели и проблематика их проведения представлены в табл. 21.

Т а б л и ц а 21 – Целевые аудитории фокус-групп

Целевая аудитория	Исходная проблематика	Частная цель групп
Руководители и специалисты по управлению персоналом организаций	Текущий формат взаимодействия стейкхолдеров образовательного процесса в вузе не приводит к достаточному удовлетворению спроса на не профессиональные компетенции выпускников (молодых специалистов). Студенты слабо вовлечены в решение конкретных кейсов предприятий и работу над актуальными проектами	Определить возможности повышения вовлеченности предприятий в образовательную деятельность вузов
Преподаватели и административно-управленческий аппарат университетов	ФГОС 3++ и профессиональные стандарты большую часть внимания уделяют развитию профессиональных компетенций, в то время как современные исследования тенденций рынка труда показывают равную и даже большую значимость развития надпрофессиональных компетенций. Рабочие программы дисциплин только на I и II курсах вузов предусматривают развитие универсальных компетенций. Преподаватели вузов не имеют четкой системы мотивации внедрения практики взаимодействия с предприятиями и решение реальных кейсов во время учебного процесса	Определить проблемы и возможности развития надпрофессиональных компетенций при реализации дисциплин профессионального блока, предусматривающих взаимовыгодное взаимодействие с предприятиями
Студенты университетов	Низкая осведомленность студентов о ситуации на рынке труда и требуемых компетенций. Отсутствие достаточного уровня мотивации самостоятельной активности по развитию важных на рынке труда компетенций. Слабое понимание и осознанность карьерных траекторий. Недостаточный уровень внимания к развитию карьерной ориентации и профессиональной осознанности студентов в университете. Текущий формат взаимодействия стейкхолдеров приводит к образованию неудовлетворенности рынка труда как профессиональной подготовкой, так и уровнем сформированности надпрофессиональных компетенций выпускников	Выявить инструменты повышения эффективности взаимодействия заинтересованных в качестве высшего образования сторон, а также личной активности студентов для решения проблем удовлетворенности качеством подготовки молодых специалистов/выпускников университетов на рынке труда

*Общая проблематика:* текущий формат взаимодействия стейкхолдеров образовательного процесса в вузе не приводит к достаточному удовлетворению спроса на не профессиональные компетенции выпускников (молодых специалистов). Внимание в вузе уделяется в большей степени формированию профессиональных компетенций, в то время как на рынке труда отмечают равную значимость как профессиональных, так и надпрофессиональных компетенций. Отсутствие достаточного внимания к развитию надпрофессиональных компетенций студентов в университете повышает риски неудовлетворенности качеством высшего образова-

ния со стороны рынка труда и риски снижения конкурентоспособности российских специалистов в будущем.

*Цель:* углубленное изучение проблем и возможностей формирования надпрофессиональных компетенций студентов в университете при взаимодействии стейкхолдеров образовательного процесса, внимание к которым сможет привести к более полному удовлетворению спроса на компетенции выпускников на рынке труда.

*Задачи:*

1. Конкретизировать запрос на надпрофессиональные компетенции специалистов на рынке труда и его понимание студентами.

2. Выявить перечень проблем и сложностей формирования надпрофессиональных компетенций студентов вузов.

3. Сформулировать перечень мероприятий/активностей, реализуемых и возможных для развития надпрофессиональных компетенций студентов университетов.

*Тестируемые гипотезы:*

1. Запрос на надпрофессиональные компетенции слабо артикулирован, что приводит к разрыву между компетенциями, которые развивают у студентов вузы и теми, которые требуются на рынке труда. Причины слабой артикуляции запроса:

- некорректность требований со стороны рынка труда (в том числе нечеткость формулировок в профессиональных стандартах);

- сложность адекватной оценки надпрофессиональных компетенций при отборе;

- узкий перечень надпрофессиональных (универсальных) компетенций во ФГОС 3++.

2. Удовлетворению спроса на конкурентоспособных и всесторонне развитых специалистов (выпускников вузов) препятствует слабая распространенность практики решения реальных кейсов работодателей в образовательном процессе. Причины слабой распространенности данной практики:

- скепсис руководителей и HR-менеджеров предприятий в отношении возможностей и способностей студентов представить оригинальные решения для бизнеса в рамках учебного процесса;

- отсутствие активной практики вуза по привлечению работодателей к представлению кейсов для их проработки в учебном процессе;

- нечеткость системы мотивации преподавателей вузов, побуждающей к распространению данной практики;

- несформированность осознанного отношения к выбору профессии студентами, что ведет к отсутствию мотивации решения подобных задач и участия в совместных с предприятиями проектах.

3. Развитие надпрофессиональных компетенций происходит в вузах в основном только на I–II курсах обучения. Причины:

- исторически сложилось, что общекультурные компетенции (ОК) формируются в блоке общих гуманитарных и социально-экономических, а также математических и естественно-научных дисциплин, реализуемых на первых учебных курсах. Подход к формированию компетенций в ФГОС 3++ поменялся: ОК сменились универсальными компетенциями (УК), а практика их развития осталась прежней.

- восприятие представителями образовательной системы высшего образования преобладающей важности профессиональных компетенций перед надпрофессиональными, что ведет к слабому вниманию в реализации учебных дисциплин профессионального блока к развитию и оценке УК (надпрофессиональных компетен-

ций).

4. Повышение эффективности подготовки специалистов с развитыми профессиональными и универсальными (надпрофессиональными) компетенциями не требует трансформационных изменений и может быть выполнено путем оптимизации работы стейкхолдеров с по формированию карьерной осознанности студентов. Планируемые действия должны включать:

- конкретизацию запроса к компетенциям выпускников на предприятиях и в отраслях, с уточнением ФГОС 3++ в разрезе УК и доработкой индикаторов развития компетенций в профессиональных стандартах;

- популяризацию практики взаимодействия с предприятиями в учебном процессе с решением существующих кейсов и задач студентами;

- пересмотр набора компетенций в рабочих программах дисциплин профессионального блока с возможностью актуализации внимания к развитию и оценке УК;

- привлечение инвесторов в вузы и реализация партнерских проектов с предприятиями для практического развития надпрофессиональных компетенций студентов;

- внесение корректив в систему мотивации профессорско-преподавательского состава) вузов для распространения практики сотрудничества с работодателями;

- усиление профориентационных программ работы со школьниками и студентами первых курсов университетов для повышения уровня мотивации и вовлеченности в учебный процесс и проектную деятельность в вузе. А также, организация сопровождения и поддержки при реализации индивидуальных траекторий развития студентов на протяжении всего обучения в университете и при выходе на рынок труда.

*Методологическая основа проверки гипотез.*

На рис. 26 представлен гайд фокус-группы. Исследование проводилось в единой логике с различными целевыми аудиториями, как в офлайн-, так и в онлайн-формате. В гайде представлены основные цели каждого этапа группового интервью. Кроме цели, на каждом этапе был применен определенный набор инструментов, как в онлайн-, так и в офлайн-формате, который также включен в гайд для общей визуализации реализованных событий. Важным при подготовке гайда для нас было изначальное видение формата конечного результата (ФКР), так как именно благодаря ему мы можем подтвердить или опровергнуть выдвинутые гипотезы исследования.

При формировании сценария события мы подходили к достижению цели «от общего к частному». От разговора о личностных качествах участников и компетенциях специалистов в целом к высказыванию идей относительно повышения внимания системы высшего образования и стейкхолдеров образовательного процесса к развитию надпрофессиональных компетенций и в итоге к формированию индивидуальных траекторий развития (для студентов) и разработке предложений по взаимодействию со студентами от преподавателей и представителей работодателей. Кроме того, участникам не проводились лекции на тему компетенций. Нам было важно услышать мнения участников, создать условия для открытой дискуссии, не выводить группу из зоны комфорта. Открытое высказывание мнений необходимо для сбора объективных данных.

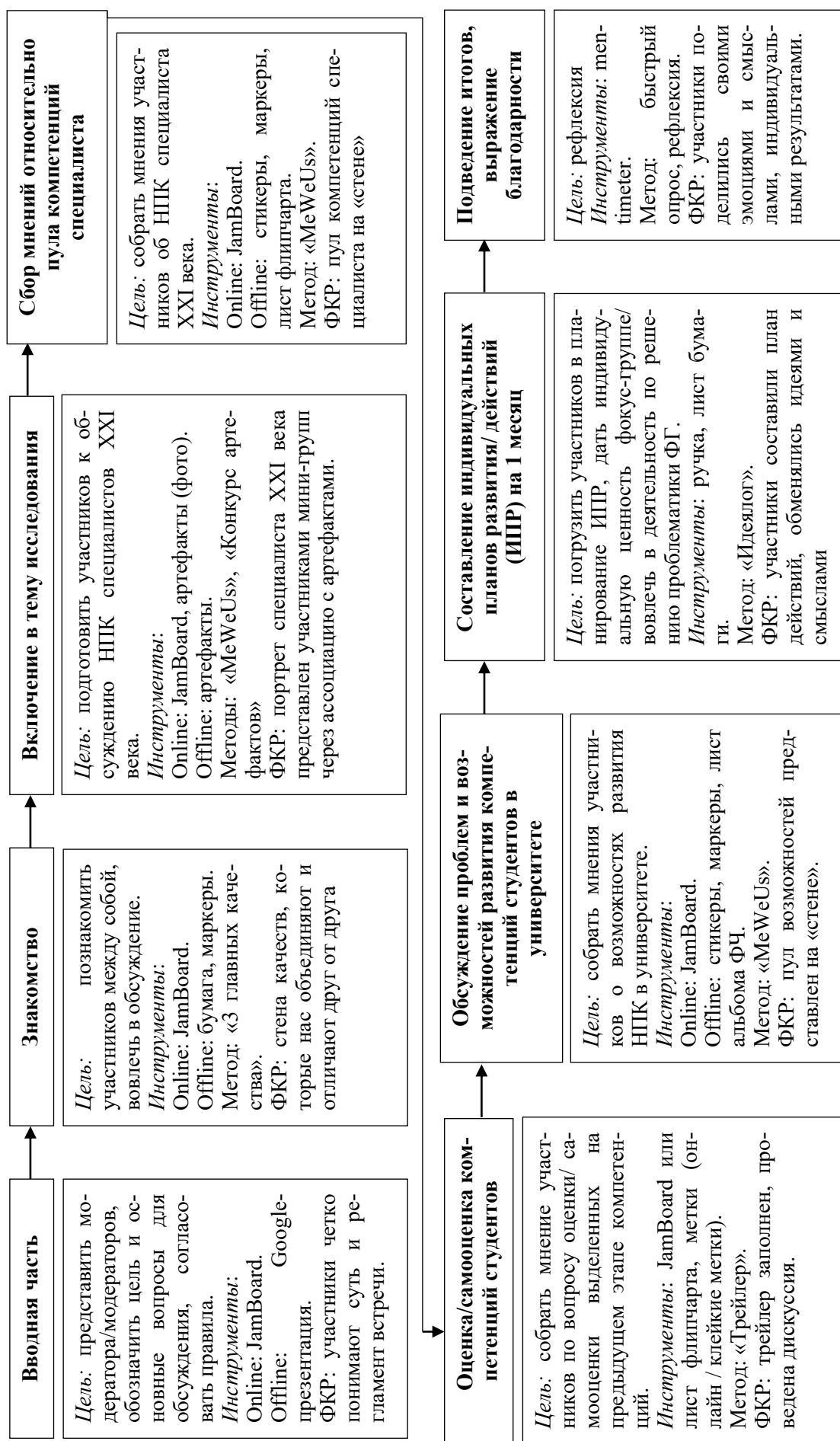


Рисунок 26 – Гайд фокус-групп

Для проведения был определен креативный вид фокус-группы, в котором был применен широкий спектр интерактивных методов взаимодействия модератора и респондентов, а также респондентов друг с другом. В первой половине встречи участники плавно входят в дискуссию по цели исследования. Происходит формирование атмосферы доверия, актуализация проблемы исследования. Во второй половине обсуждаются ключевые вопросы относительно пула надпрофессиональных компетенций современного специалиста, оценки/самооценки их сформированности, существующих проблем и возможностей их усиления во время обучения в университете при активной включенности всех групп стейкхолдеров образовательного процесса. В заключительной части возможность высказаться по итогам встречи предоставляется каждому из участников исследования, обсуждаются договоренности и выражается благодарность всем присутствующим.

#### *Характеристика групп исследования*

1. Приглашения на фокус-группы отправлялись через информационную рассылку по электронной почте, WhatsApp, Telegram. Группы формировались часто по принципу «снежного кома».

2. Участники фокус-групп были примерно одного возраста и вида деятельности. К участию в фокус-группах приглашались преподаватели университетов, HR-специалисты предприятий, работающих в различных сферах деятельности, а также студенты вузов России. Участие в мероприятиях было добровольным. Персональные данные участников не собирались организаторами. Обязательным условием участия в исследовании было подписание согласия о ведении фото и видео съемки результатов для архивирования и хранения в качестве подтверждающих артефактов.

3. В большей части реализованных мероприятий участники были знакомы друг с другом. Ряд фокус-групп был встроен в учебную деятельность студентов как элемент программы дисциплин, связанных с карьерным ориентированием и планированием. Часть исследовательских активностей проведено с участием представителей коллектива одного предприятия. Участники-педагоги большей частью друг с другом либо не были знакомы до мероприятия, либо знакомство было поверхностным. Факт знакомства не мог повлиять на достижение поставленной исследовательской цели и задач, вовлеченность участников в деятельность определялась наличием внутренней мотивации раскрыть свою позицию по вопросу и узнать точку зрения других. Исследовательские группы были реализованы с применением инструментов фасилитации, которые обеспечивали наличие равных возможностей высказывания каждого из присутствующих.

4. Численность участников в каждой группе было в диапазоне от 6 до 12 человек. Два мероприятия было проведено на численность более 20 человек, при этом группы были поделены на две и с каждой работал отдельный модератор.

*Длительность проведения фокус-группы.* Продолжительность каждого из мероприятий составляла ровно 2 часа. При проведении исследования модераторами четко соблюдался тайминг, который включал возможность каждому участнику высказать свою точку зрения по исследовательским вопросам.

*Материалы и методы.* При проведении мероприятия в онлайн-формате нами применялись инструменты Google Doc, основным из которых благодаря удобству применения и универсальности стал Jamboard – универсальная доска, на которой можно построить весь алгоритм организованной дискуссии, заранее сделать шаб-

лоны всех шагов гайда мероприятия. Для части фокус-групп мы обратились к stormz.me – платформе для фасилитации, в которой возможно простроить эффективную работу группы с пошаговым выполнением действий и реализацией сбора индивидуальных мнений участников, а также организацией дискуссий по ключевым вопросам исследования.

Видеоконференции проводились в Zoom. Инструменты Zoom дают возможность не просто высказывания мнений, но и получения обратной связи, рефлексии. Часть работы проходила в том числе с делением на малые группы по 3–4 человека, для чего модераторы прибегали к сессионным залам. Именно поэтому важно при реализации задач фокус-группы в формате онлайн наличие двух модераторов, которые смогут обеспечить ведение дискуссии при делении участников на малые группы.

Для сбора моментальных реакций участников и рефлексии использовались возможности Mentimeter. Ресурс использовался для снятия запроса, ожиданий и настроений участников, а также рефлексии по итогам работы. По итогам фокус-групп мы просили дать обратную связь каждого участника; получение анонимной обратной связи по итогам обеспечивало респондентам защищенность, возможность выразить негативные эмоции и реакции.

Для создания комфортной обстановки, мобилизации равно активной работы обоих полушарий головного мозга в работе мы обращались к инструментам метафоризации и фасилитации. Нами использовались в работе как ассоциативные метафорические карты, так и артефакты (предметы) при организации работы над частью вопросов исследования.

Аналогично была организована работа и в офлайн-группах с заменой Jamboard на листы флипчарта. Инструментарий для групповой работы использовался также физически доступный – метафорические карты, стикеры, маркеры, артефакты.

Результаты проведенного качественного исследования проблематики удовлетворения спроса на непрофессиональные компетенции выпускников (молодых специалистов) на рынке труда представлены в следующей главе.

## **Выводы**

В данном разделе мы представили подробное описание, характеристику реализованного качественного исследования проблематики формирования, оценки и развития надпрофессиональных компетенций студентов в университетах для обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда и обеспечение устойчивого развития человеческого капитала страны. Важно отметить, что, несмотря на разницу целевых аудиторий фокус-групп и их количество, алгоритм и ключевые вопросы исследования одинаковы. Для каждой из целевых аудиторий были определены свои проблемные зоны и целевые акценты, но цель исследования общая, как и проблема общая для всех стейкхолдеров образовательного процесса в вузе.

Мы применили фокус-группу не просто как метод проведения группового интервью. В процессе работы и задавания вопросов нами был использован широкий спектр интерактивных технологий, позволяющих собрать максимально открыто высказанные мнения и субъективные оценки изучаемой проблемной ситуации.

Раскрытый в данном разделе гайд и подробный сценарий фокус-группы может помочь исследователям при проведении аналогичных исследований по различной проблематике в качестве опоры и ориентира.

## Литература

1. Развитие и оценка надпрофессиональных компетенций студентов университетов: теоретико-методологические основы / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.] ; под общ. ред. А. В. Пеша. – Казань : Бук, 2020. – 248 с. – ISBN 978-5-00118-592-5.
2. *Alm, K., Melén, M., Aggestam-Pontoppidan, C.* Advancing SDG competencies in higher education: exploring an interdisciplinary pedagogical approach // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. – 2021. – Vol. 22 No. 6. – P. 1450–1466. – <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0417>
3. *Cebrián G., Junyent M., Mulà I.* Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments // *Sustainability*. – 2020. – Vol. 12. – Art. 579. – <http://dx.doi.org/10.3390/su12020579>
4. *Pesha, A.* Key competencies of university graduates to achieve sustainable development // *E3S Web of Conferences*. – EDP Sciences, 2021. – Vol. 291. – Art. 05005. – <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129105005>
5. *Wanner, M., Schmitt, M., Fischer, N., & Bernert, P.* Transformative innovation lab: handbook to facilitate students' real-world laboratory projects to promote transformative and transdisciplinary competencies. – Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie gGmbH, 2021. – 64 S.
6. *Pesha A. V., Kamarova T. A.* Online Education: Challenges and Opportunities for Developing Key Competencies of the 21st Century During the COVID-19 Pandemic // *Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV 2020)*. – Atlantis Press, 2020. – P. 155–160. – <http://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.201105.029>
7. *Li, Y., Zhang, X., Dai, D. Y., & Hu, W.* Curriculum Innovation in Times of the COVID-19 Pandemic: The Thinking-Based Instruction Theory and Its Application // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – Art. 1140. – <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.601607>
8. *Jang S., Lee, H.* Changes in core competencies among Korean university students due to remote learning during the COVID-19 Pandemic // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021. – Vol. 18 (14). – Art. 7476. – <https://doi.org/10.3390/ijerph18147476>

## Глава 9

### Результаты проведения качественного исследования проблем и возможностей формирования надпрофессиональных компетенций студентов вузов

Результаты проведения качественного исследования представлены нами в разрезе целевых аудиторий. С каждой из целевых аудиторий было проведено минимум три фокус-группы, результаты по которым обобщены и представлены в логике подтверждения/ опровержения выдвинутых гипотез.

#### Первая серия фокус-групп

Целевая группа 1 – преподаватели и административно-управленческий аппарат университетов.

В фокус-группах приняло участие 17 человек ( $n_1, n_2$  по 6 человек,  $n_3 = 5$  человек). Все – представители профессорско-преподавательского состава университетов, трое занимают административные должности (заведующий кафедрой, заместитель заведующего кафедрой, главный редактор). Города проживания и преподавания участников исследования: Екатеринбург, Москва, Новосибирск, Омск, Челябинск.

*Исходная проблематика:* ФГОС 3++ и профессиональные стандарты большую часть внимания уделяют развитию профессиональных компетенций, в то время как современные исследования тенденций рынка труда показывают равную и даже большую значимость развития надпрофессиональных компетенций. Рабочие программы дисциплин только на I и I курсах вузов предусматривают развитие универсальных компетенций (по ФГОС3++). Преподаватели вузов не имеют четкой мотивации внедрения практики взаимодействия с предприятиями и решение реальных кейсов во время учебного процесса.

*Цель:* определить проблемы и возможности развития НПК (надпрофессиональных компетенций) при реализации дисциплин профессионального блока, предусматривающих взаимовыгодное взаимодействие с предприятиями.

#### *Задачи:*

1. Конкретизировать проблемы формирования, развития и оценки НПК студентов университетов. Определить наиболее важные из них.

2. Выявить причины существующих проблем формирования, оценки и развития НПК студентов.

3. Сформулировать перечень мероприятий/активностей, реализуемых и возможных для развития надпрофессиональных компетенций студентов университетов при взаимодействии всех стейкхолдеров образовательного процесса.

#### *Тестируемые гипотезы:*

Образовательные учреждения не рассматриваются работодателями как источник покрытия потребности в высоко квалифицированных специалистах в компаниях. Причины:

– завышенные ожидания со стороны работодателей к подготовке специалистов вузами;

– отсутствие заинтересованности и включенности работодателей в образовательный процесс;

– разница требований к уровню развития и набору компетенций в ФГОС 3++ и



реальным запросом работодателей.

2. Удовлетворению спроса на конкурентоспособных и всесторонне развитых специалистов (выпускников вузов) препятствует слабая распространенность практики решения реальных кейсов работодателей в образовательном процессе. Причины слабой распространенности данной практики:

- скепсис руководителей и HR-менеджеров предприятий в отношении возможностей и способностей студентов представить оригинальные решения для бизнеса в рамках учебного процесса;
- отсутствие активной практики вуза по привлечению работодателей к представлению кейсов для их проработки в учебном процессе;
- нечеткость системы мотивации преподавателей вузов, побуждающей к распространению данной практики;
- несформированность осознанного отношения к выбору профессии студентами, что ведет к отсутствию мотивации решения подобных задач и участия в совместных с предприятиями проектах.

3. На интенсивность внедрения технологий и методов в образовательный процесс негативно влияет субъективная неготовность преподавателей к развитию надпрофессиональных компетенций студентов. Факторы готовности:

- отсутствие поддержки со стороны администрации вузов при реализации преподавательских инициатив;
- в системе мотивации профессорско-преподавательского состава не предусмотрены показатели внедрения инновационных технологий обучения;
- организация обучения преподавателей новым технологиям образования является формальным, не учитывает индивидуальные запросы педагогов;
- преподаватели университетов работают по ФГОС 3++, в котором развитию универсальных компетенций уделяется внимание лишь на первых курсах обучения. Соответственно, сосредоточенность на их развитии на старших курсах отсутствует.

4. Повышение эффективности подготовки специалистов с развитыми профессиональными и универсальными (надпрофессиональными) компетенциями не требует трансформационных изменений и может быть выполнено путем оптимизации работы стейкхолдеров с по формированию карьерной осознанности студентов. Планируемые действия должны включать:

- конкретизацию запроса к компетенциям выпускников на предприятиях и в отраслях, с уточнением ФГОС 3++ в разрезе УК и доработкой индикаторов развития компетенций в профессиональных стандартах;
- популяризацию практики взаимодействия с предприятиями в учебном процессе с решением существующих кейсов и задач студентами;
- пересмотр набора компетенций в рабочих программах дисциплин профессионального блока с возможностью актуализации внимания к развитию и оценке УК;
- привлечение инвесторов в вузы и реализация партнерских проектов с предприятиями для практического развития надпрофессиональных компетенций студентов;
- внесение корректив в систему мотивации профессорско-преподавательского состава вузов для распространения практики сотрудничества с работодателями;
- усиление профорientационных программ работы со школьниками и студентами первых курсов университетов для повышения уровня мотивации и вовлеченности в учебный процесс и проектную деятельность в вузе, а также организация сопровождения и под-

держки при реализации индивидуальных траекторий развития студентов на протяжении всего обучения в университете и при выходе на рынок труда.

**Обобщенный результат фокус-групп.** Анализ сведений, полученных от преподавателей и представителей административно-управленческого персонала университетов, показывает, что система высшего образования построена на четком следовании инструкциям, цель которых – подготовить студентов к выходу на рынок труда. Перечень компетенций будущих специалистов определяется на основе ФГОСЗ++ и профессиональных стандартов, в которых прописаны компетенции/требования к знаниям и умениям выпускников университетов различных направлений подготовки. Развитие компетенций студентов в период обучения проходит планомерно, универсальные компетенции и компетенции общего профессионального блока развиваются на первых курсах обучения, профессиональному развитию уделяется большее внимание на старших курсах и в магистратуре. Существуют как объективные, так и субъективные факторы, оказывающие влияние на формирование, развитие и оценку надпрофессиональных компетенций студентов университетов. На часть из них возможно оказать влияние представителям профессорско-преподавательского состава, часть связана с мотивированными действиями других стейкхолдеров образовательного процесса в университете. Работа профессорско-преподавательского состава опирается на существующие требования и обозначенные в рабочих программах дисциплин результаты их освоения. Эксперты понимают важность развития надпрофессиональных компетенций будущих специалистов на рынке труда, но ограничены действующими в вузах регламентами, отсутствием соответствующей подготовки и мотивации.

### **Вводная часть**

**Какие надпрофессиональные компетенции Вы считаете наиболее важными для современного специалиста на рынке труда?**

На рис. 27 представлены результаты дискуссии по обозначенному вопросу на одной из фокус-групп. Участникам было предложено подумать над вопросом и выбрать три метафорические ассоциативные карты, которые отражают самые важные компетенции специалиста XXI века.

По частоте упоминаемости пул наиболее важных для современного специалиста надпрофессиональных компетенций по мнению респондентов выглядит следующим образом.

**Цифровые компетенции:**

– «умение дружить с искусственным интеллектом – это актуально сейчас, а в будущем будет еще более актуально. Именно „дружить“, т. е. понимать, как все процессы выстраиваются».

**Осознанность:**

– «специалист будущего должен быть осознанным, принимать осознанные решения».



Рисунок 27 – Наиболее важные надпрофессиональные компетенции современного специалиста

Системное мышление:

– «видение „картинки“ целиком, понимание логики и взаимосвязи различных элементов важно для будущего специалиста в любой сфере деятельности».

Обучаемость и открытость новому:

– «человек должен быть эрудирован, начитан, иметь мощный базис для наращивания навыков и развития компетенций».

Здоровый образ жизни и экологичное мышление (поддержание физической формы, самоконтроль и самоуправление, забота об окружающем мире)

– «здоровый образ жизни и умение заботиться о себе и своем здоровье – это тоже важная компетенция. Может быть, мы сейчас не все это осознаем, но в будущем ЗОЖ будет все актуальней и актуальней».

– «экологичность в отношении всего. Понимание, что мир конечен и ресурсы природы конечны».

Компетенции в области EQ (чувствительность, сострадание, толерантность):

– «в современной среде, когда все очень непредсказуемо, Пандемия, нестабильность экономики, все сказывается на людях и устойчивости. Важно для будущего специалиста проявлять терпение и сострадание к окружающим».

Гражданственность (патриотизм, знание истории):

– «человек должен знать историю того места, где он родился, живет. Ценить Родину».

Уверенность в себе:

– «для достижения результатов и продвижения своих идей современному человеку необходим достаточно высокий уровень уверенности в себе».

**Каков, на Ваш взгляд, уровень развития надпрофессиональных компетенций сегодняшних выпускников университетов?** Где 0 – не развиты вообще, 50 % - на половину соответствуют требованиям, которые предъявляются на рынке труда, 100 % - полностью отвечают существующим запросам работодателей.

Обобщенные результаты оценки компетенций выпускников, приведенные на рис. 28, показывают, что экспертная группа удовлетворена их развитием в среднем на 82,6 %.

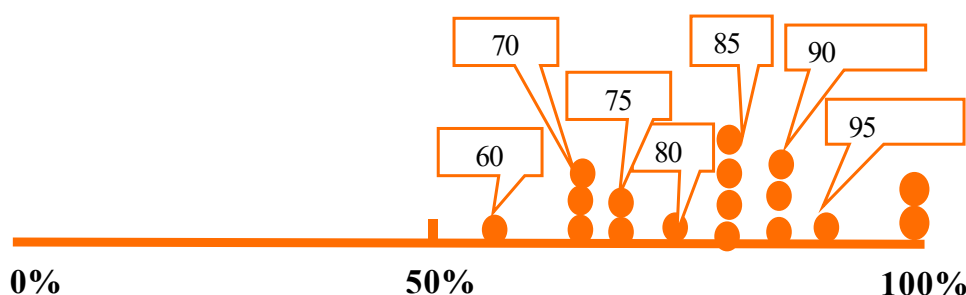


Рисунок 28 – Оценка уровня развития надпрофессиональных компетенций студентов по мнению целевой аудитории 1

**Какие проблемы возникают при формировании и развитии надпрофессиональных компетенций студентов в университете?**

*Проблемы со стороны вуза и преподавателей*

1. Недостаточный уровень компетенций преподавателей. Низкий уровень квалификации преподавателей. Нет мотивации у преподавателей для развития своих

компетенций. В основе выбора и направления преподавателя на повышение квалификации и профессиональную переподготовку – формальные требования законодательства. Личные интересы педагогов и интересы студентов не учитываются. Распространена практика самостоятельного поиска преподавателями релевантных запросу программ повышения квалификации и прохождения их за собственный счет и по личной инициативе.

- «много преподавателей со статусом, которые не развиваются совсем. А зачем им развиваться? Они считают, что всего уже достигли»;

- «отсутствует мотивация преподавателей к творческой работе в новых образовательных условиях»;

- «низкий уровень оплаты труда и большое количество РПД, и частота их корректировки...»

- «отсутствие „реальных“ эффективных программ повышения квалификации для преподавателей. Часто повышение квалификации – это фикция»;

- «вуз не оплачивает реально ценные программы повышения квалификации»;

- «за повышение квалификации платят сами преподаватели, а вуз только отчитывается»;

- «не всегда умеем работать с Z, миллениалами и т. д. Реально надо учить преподавателей работать с молодым поколением».

2. Загруженность преподавателей «лишней» работой. Преподаватели отмечают, что часть работы, которую может выполнять технический специалист (лаборант, методист) выполняют самостоятельно. Например: оформление документации, переработка рабочих программ дисциплин.

- «какие-то работы из тех, что выполняют педагоги, могли бы делать административные работники»;

- «в последнее время большая часть «лаборантской работы» ложится на плечи ППС».

3. Административные ограничения. Преподаватели отмечают, что существует ряд законодательно установленных запретов, которые негативно сказываются на качестве образовательного процесса и возможностях проведения мероприятий по карьерному ориентированию студентов.

- «много административных ограничений, например, сводить студентов на экскурсию, провести занятие не на территории вуза»;

- «требования Министерства высшего образования и науки ограничивают знакомство с практической стороны будущей работы студентов».

4. Образовательные стандарты не ориентированы на развитие НПК студентов университетов. Отсутствует системная работа. Нет как таковых требований, методических рекомендаций по оценке компетенций, это отнимает больше времени.

- «не прописаны в образовательных стандартах надпрофессиональные компетенции, а универсальные компетенции представлены скудно»;

- «нет системной и планомерной работы по развитию надпрофессиональных компетенций студентов в течение всего периода обучения, нет необходимого набора инструментов и методик для их оценки, отслеживания прогресса и внесения корректив в учебную траекторию».

5. Мало уделяется заботы со стороны административно-управленческого аппарата университета о содержании образовательного процесса. Контроль работы ППС основан на выполнении административно-дисциплинарных требований: дисципли-

на труда, ежегодная подготовка и переработка РПД, заполнение журналов присутствия и отметок о сдаче контрольных точек студентами. Реальному содержанию образовательного процесса: методическому и дидактическому инструментарию, применяемому педагогам, не уделяется внимание.

- «70 % – акцент на организационную часть в образовательном процессе»;
- «главное – пройти аккредитацию, а как и чему учим без разницы».

6. Слабое развитие цифровых компетенций и технических навыков как преподавателей, так и студентов.

– «разные навыки и потребности в работе с ИТ-технологиями у студентов и преподавателей»;

7. Низкий уровень мотивации студентов к работе в новых условиях.

– «ППС не использует все возможности мотивации не может замотивировать студентов, не использует индивидуальный подход к мотивации».

8. Низкий уровень материального и технического обеспечения. Данная проблема на этапе индивидуальной проработки была выделена абсолютным большинством респондентов.

### ***Проблемы со стороны работодателей***

1. Завышенные требования к выпускникам. Участники фокус-группы замечают, что на рынке труда предъявляются завышенные требования к компетенциям выпускников университетов. Работодатель хочет видеть в выпускнике полностью готового и сформированного специалиста, способного на самостоятельную реализацию профессиональных задач. В то же время выпускник, пришедший на предприятие – новичок, работа которого первое время должна основываться на четких инструкциях и алгоритмах:

- «работодатель предвзято относится к выпускникам»;
- «необоснованно завышенные требования к студентам»;
- «неготовность развивать вчерашних студентов, адаптируя их компетенции к условиям, в которых работает компания»;
- «во время практики работодатели не дают развивать данные компетенции. Сами убивают желание у выпускников развивать их, ставя рутинные задачи».

2. Отсутствие эффективного взаимодействия с вузами по вопросам практики студентов, отсутствие запроса.

- «работодатели обращаются только тогда, когда им нужны студенты для массовки. Нет системного взаимодействия, отсутствует построенный прелиминаринг»;
- «при активном формальном участии работодателей в подготовке специалистов, очень слабая реальная заинтересованность. Студенты нужны для создания массовки»;
- «работодатели не готовы принимать активного участия в развитии компетенций студентов».

3. Разные требования к специалистам со стороны различных работодателей. Требования к специалистам и набору важных для компании компетенций различен не только в зависимости от сферы деятельности компании, но отличается и в рамках одного вида деятельности в зависимости от культуры и ценностей организации. Поэтому, студенту во время обучения сложно сориентироваться, на каких компетенциях делать акцент.

### ***Проблемы со стороны студентов***

1. Слабая мотивация и заинтересованность в развитии компетенций у студентов.

Чем объясняется:

- «неосознанный выбор профессии – нежелание в ней развиваться»
- «низкий уровень готовности студентов на входе в вуз. Приходят по результатам ЕГЭ, а не ориентированными на саморазвитие и реализацию в определенной профессии»;

- «не до конца понимают, зачем это нужно и когда пригодится»;

- «нет желания самостоятельно развиваться»

2. Завышенные ожидания от будущей работы.

- «студенты не понимают будущих профессиональных перспектив»;

- «оторванность от реального сектора экономики»;

- «офисное мышление».

3. Низкий уровень развития самоорганизации и самообучения. В чем проявляется и с чем связано:

- «студенты упускают возможности развития этих компетенций (не участвуют в мероприятиях вуза»;

- «лень»;

- «предвзятое отношение к высшему образованию»;

- «неумение учиться»;

- «считают, что у них все хорошо с надпрофессиональными компетенциями».

Следующей итерацией после формирования пула проблем и комментариев, которые обозначили участники было предложение ответить на вопрос: «Какие из выделенных Вами проблем наиболее важны?». Участникам было необходимо распределить 18 баллов между карточками (всего выделено 80 карт, т. е. 80 проблем). Количество баллов на одну карту от 1 до 3. По итогам данной работы нами сформирован пул ключевых проблем, выделенных респондентами (рис. 29).

Наибольшая часть проблем, среди указанных как самые важные, напрямую касается преподавателей и организационных аспектов образовательной деятельности в университете. Ключевая проблема – низкий уровень технического обеспечения. Проблема актуальна в настоящее время еще и под воздействием происходящих изменений в системе высшего образования в РФ и мире, связанных с цифровизацией. Пандемия COVID-19 сделала проблему технического обеспечения максимально важной и требующей незамедлительных решений и инвестиций. Вторая по значимости проблема – проблема выбора качественных образовательных продуктов для развития преподавательских компетенций самих педагогов университетов. Участники отмечают: то, что предлагается на рынке, не соответствует качественным, тематическим и методическим ожиданиям. Респонденты заявляют о наличии потребности обучения современным цифровым технологиям образования и отсутствие релевантных данному запросу программ по доступной стоимости. Кроме того, проблема в «обучении ради обучения», существующая давно и сложившаяся под влиянием трудового законодательства, обязывающего организовывать для педагогов повышение квалификации 1 раз в три года, остается актуальной и поднимается участниками группы. Из проблем, отмечаемых со стороны работодателей, наиболее остро ощущается наличие завышенных требований к выпускникам, сопровождаемое отсутствием эффективного взаимодействия с университетами во время подготовки студентов. Со стороны студентов преподаватели в качестве наиболее важных выделили проблемы с мотивацией и осознанностью выбора профессии.

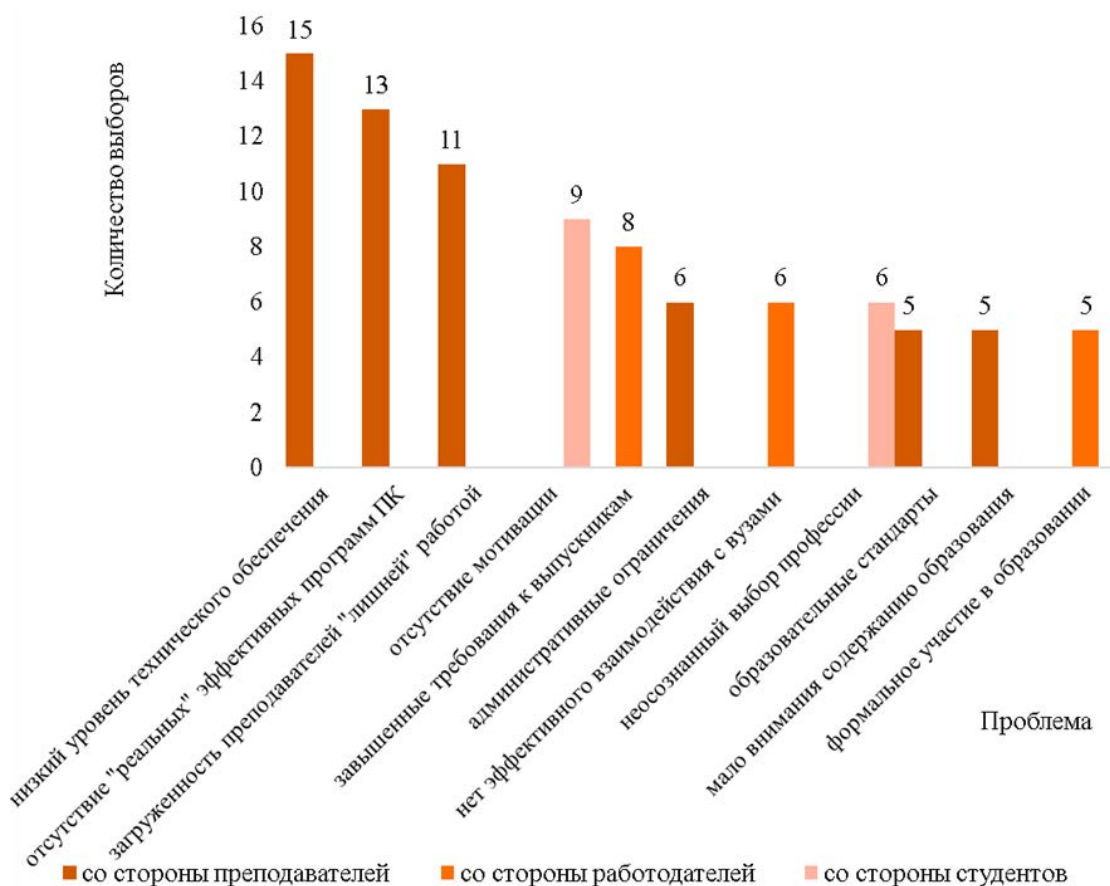


Рисунок 29 – Сгруппированные по количеству выборов ответы респондентов на вопрос: «Какие из выделенных вами проблем наиболее важны?»

Для сбора мнений относительно возможностей решения проблем, указанных и выделенных участниками исследования как наиболее важных, мы задали следующий вопрос: «Что нам нужно делать для решения выделенных проблем?». Пул действий и мероприятий, предлагаемых участниками, представлен в табл. 22.

Таблица 22 – Действия, предлагаемые участниками группы для решения выделенных проблем формирования, оценки и развития надпрофессиональных компетенций студентов

Предлагаемые участниками действия	Ранг
Пойти к ректору с предложением по поводу организации повышения квалификации, актуальных для преподавателей	1
Меры государственной поддержки: создание на государственном уровне образовательных программ для преподавателей	2
Компенсация затрат на обучение преподавателей	3
Программы государственной поддержки талантливых преподавателей	4
Создать реально работающий кадровый резерв	5
Принимать на работу мотивированных преподавателей	6
Разработать систему мотивации преподавателей с большим опытом работы	7
Создать модели компетенций преподавателей и ежегодную оценку по ним. В соответствии с этим выстроить систему мотивации. Сделать больший акцент на качестве работы	8

Продолжение таблицы 22

Предлагаемые участниками действия	Ранг
«Кафетерий бенефитов» – чтобы была возможность оплатить преподавателю не деньгами, а курсами повышения квалификации под потребности; конференции; публикации и т. д.	9
Добавить элементы геймификации в работу со студентами	10
Больше диалога со студентами. Чего они хотят? Понимают ли они чего они хотят? Что сделать, чтобы они осознали чего хотят в профессии?	11
Автоматизировать часть вопросов взаимодействия со студентами, использовать чат-бот	12
Изменить систему контроля работы студентов: студент должен работать до пар, во время пар и после пар: читая, анализируя, практикуясь у работодателей	13
Изменить структуру учебного процесса. Выбор студентами не специализации, а курсов и дисциплин, чтобы попробовать и определиться во время обучения со своей будущей профессией, повысится мотивация. Так было раньше: все учились в потоке, а на III курсе расходились по направления	14
Вовлечение студентов в проекты от работодателей (создавать проекты, вовлекая в них работодателей и студентов. Министерство должно такие проекты тоже инициировать. Спросить работодателей, чего они хотят. Попросить для решения кейсы компаний. Что они готовы дать? Вовлекать студентов в крупные национальные и международные проекты и мероприятия)	15
Разрешить экскурсии, мастер-классы во время пар. Упростить бюрократию!	16

Здесь необходимо отметить, что, несмотря на указание в вопросе отсылки к действиям со стороны участников группы, большинство предложений касалось третьих лиц – администрации университетов, Министерства науки и высшего образования РФ, организации работы по приему педагогических кадров. Мы принимаем данные ответы как данность и как зону развития преподавателей в области готовности брать ответственность на себя и ставить задачи себе, исходя из приоритетов и потребностей.

Для подведения итогов по данному блоку работы мы попросили участников оценить выделенные предложения с двух позиций по 10-балльной шкале:

– количество требуемых усилий, где 0 – усилий не требуется вообще, действие выполнится само, 10 – нужен максимум усилий и большое количество ресурсов для реализации предложения;

– ожидаемое воздействие, где 0 – ничего не изменится от выполнения действия, 10 – эффект будет максимально высоким.

Результаты оценки представлены на рис. 30.

Наиболее легкие для реализации предложения 1, 8, 12 (ранг в табл. 22), данные предложения касаются действий, которые можно предпринять внутри вуза.

Самые сложные с точки зрения прилагаемых усилий – 15, 9, 6 (касаются вовлечения работодателей в подготовку специалистов, а также изменения системы мотивации преподавателей вуза, которая регулируется на федеральном уровне, а также предложение относительно повышения эффективности отбора персонала на основе мотивации кандидатов на должности ППС вуза).



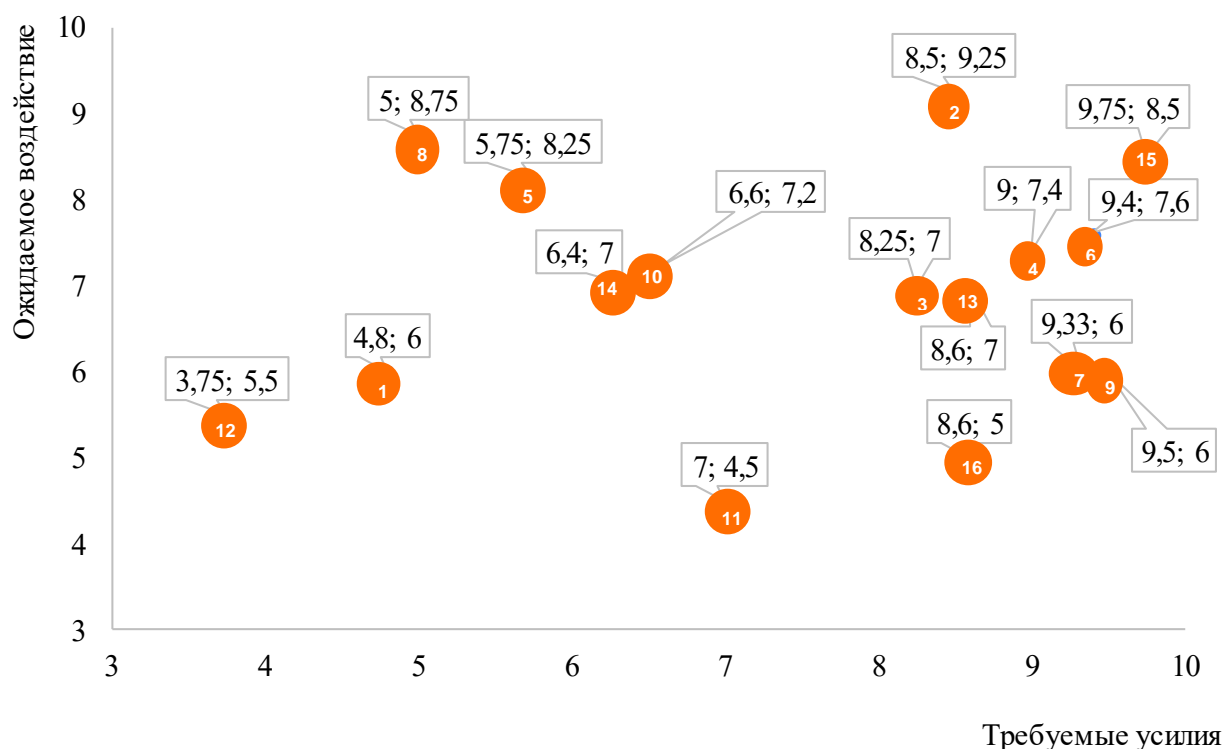


Рисунок 30 – Оценка предложений по решению проблем формирования, оценки и развития НПК студентов вузов в разрезе требуемых усилий и ожидаемого воздействия (первая цифра в метках – усилия; вторая – воздействие) (номера по табл. 22)

С точки зрения ожидаемого эффекта наиболее перспективным к реализации респонденты считают оказание мер государственной поддержки преподавателям в виде подготовки и организации обучения по актуальным программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки (2), внедрение компетентного подхода в управление персоналом университета, с акцентом на показатели качества деятельности (8), а также совместная реализация проектов с работодателями (15).

Таким образом, участники исследования в качестве наиболее эффективных действий по решению проблем и созданию возможностей формирования, оценки и развития надпрофессиональных компетенций указывают меры, в которые вовлечены все стейкхолдеры образовательного процесса – государство, вуз, работодатели, студенты и сами преподаватели. Большая часть предложений направлена на развитие компетенций и повышение эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава университетов. Все эксперты отмечают, что только высококвалифицированные преподаватели, владеющие современными технологиями образования (в том числе в цифровой среде), мотивированные и вовлеченные могут оказать влияние на исследуемых на фокус-группе проблем.

Проверка выдвинутых гипотез представлена в табл. 23.

Т а б л и ц а 23 – Проверка выдвинутых гипотез

Гипотеза		Заключение
<b>Гипотеза 1.</b> Образовательные учреждения не рассматриваются работодателями как источник покрытия потребности в высоко квалифицированных специалистах в компаниях		<i>Подтвердилась частично.</i> Запрос на взаимодействие вуза и работодателей вы- ражен четко, в то же время его реализация в настоящее время имеет формаль- ную окраску. Работодатели редко проявляют активность и включаются в учеб- ную деятельность университетов
<i>Факторы</i>	Завышенные ожидания со стороны работодателей к подготовке специалистов вузами	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Участники группы отмечают фактор в числе ос- новных, препятствующих успешному трудоустройству выпускников
	Отсутствие заинтересованности и включенности работодателей в образовательный процесс	<i>Роль фактора подтвердилась частично.</i> Преподаватели отмечают формальное подключение работодателей к учебному процессу, в то же время не видят ре- альных активных действий с их стороны
	Разница требований к уровню развития и набору компетенций в ФГОС 3++ и реальным запросом работодателей	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Разница требований в части развития надпро- фессиональных компетенций и баланса развития профессиональных и непро- фессиональных компетенций существенная с точки зрения «предлагаемого» в ФГОС 3++ и ожидаемого на рынке труда
	<b>Гипотеза 2.</b> Удовлетворению спроса на конкурентоспособных и всесторонне развитых специалистов (выпускников вузов) препят- ствует слабая распрстраненность практики решения реальных кей- сов работодателей в образовательном процессе	<i>Подтвердилась полностью.</i> Практика решения кейсов работодателей в образо- вательном процессе распространена в настоящее время слабо. Со стороны ву- зов предпринимаются шаги по вовлечению работодателей. У предприятий при- сутствует определенный скепсис относительно способностей студентов решить реальные кейсы компаний
<i>Факторы</i>	Скепсис руководителей и HR-менеджеров пред- приятий в отношении возможностей и способно- стей студентов представить оригинальные решения для бизнеса в рамках учебного процесса	<i>Роль фактора подтвердилась частично.</i> По мнению преподавателей, скепсис выражен явно. В то же время необходимо уточнение гипотезы по итогам ис- следования в группах преподавателей работодателей
	Отсутствие активной практики вуза по привлече- нию работодателей к представлению кейсов для их проработки в учебном процессе	<i>Роль фактора подтвердилась частично.</i> Практика взаимодействия с работода- телями в вузах находится в активной фазе развития. Часть преподавателей групп (педагоги частных вузов) отметили, что реализуют проекты совместно с компаниями по их кейсам
	Нечеткость системы мотивации преподавателей вузов, побуждающей к распрстранению данной практики	<i>Роль фактора подтвердилась частично.</i> Преподаватели готовы вовлекать в образовательный процесс преподавателей работодателей, реализовывать про- ектное обучение на реальных кейсах. Это внутренняя мотивация педагогов, которая не учитывается в системе мотивации вуза

Гипотеза		Заключение
	Несформированность осознанного отношения к выбору профессии студентами, что ведет к отсутствию мотивации решения подобных задач и участия в совместных с предприятиями проектах	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Преподаватели отмечают, что студенты не понимают, на кого они учатся, слабо ориентированы в профессии
<b>Гипотеза 3.</b> На интенсивность внедрения технологий и методов в образовательный процесс негативно влияет субъективная неготовность преподавателей к развитию надпрофессиональных компетенций студентов		<i>Подтвердилась частично.</i> Невозможно сказать об отсутствии поддержки в ситуации, когда ее не спрашивали. В остальном, гипотеза подтвердилась. Преподаватели не обладают достаточной готовностью к реализации практики развития и оценки надпрофессиональных компетенций студентов
<b>Факторы готовности</b>	Отсутствие поддержки со стороны администрации вузов при реализации преподавательских инициатив	<i>Роль фактора не подтвердилась.</i> Преподаватели не проявляют инициатив. Среди проблем, выделенных на группах, педагоги высказывали свои ожидания от внешней среды, а не от себя и своих действий
	В системе мотивации профессорско-преподавательского состава не предусмотрены показатели внедрения инновационных технологий обучения	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Преподаватели высказали мнение о том, что контроль образовательного процесса сводится к организационным моментам (дисциплинарным), а не к качественным (содержание курса и применяемые методы и технологии)
	Организация обучения преподавателей новым технологиям образования является формальным, не учитывает индивидуальные запросы педагогов	<i>Роль фактора подтвердилась полностью.</i> Обучение преподавателей происходит формально, для соответствия требованиям законодательства. Индивидуальные запросы не учитываются
	Преподаватели университетов работают по ФГОС 3++, в котором развитию универсальных компетенций уделяется внимание лишь на первых курсах обучения. Соответственно, сосредоточенность на их развитии на старших курсах отсутствует	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Преподаватели не уделяют внимания развитию надпрофессиональных компетенций на старших курсах и не применяют инструментов их оценки, так как это не входит в зону развиваемых во время реализации дисциплин компетенций
<b>Гипотеза 4.</b> Повышение эффективности подготовки специалистов с развитыми профессиональными и универсальными (надпрофессиональными) компетенциями не требует трансформационных изменений и может быть выполнено путем оптимизации работы стейкхолдеров с по формированию карьерной осознанности студентов. Планируемые действия должны включать		<i>Подтвердилась полностью.</i> Для повышения эффективности подготовки все-сторонне развитых и конкурентоспособных специалистов требуется усиление взаимодействия всех заинтересованных сторон образовательного процесса в высшей школе

Продолжение таблицы 23

Планируемые действия	Гипотеза	Заклучение
	Конкретизацию запроса к компетенциям выпускников на предприятиях и в отраслях, с уточнением ФГОС 3++ в разрезе УК и доработкой индикаторов развития компетенций в профессиональных стандартах	<i>Роль действия подтвердилась.</i> Преподавателями признается необходимость уточнения запроса к компетенциям выпускников со стороны работодателя, а также единообразие языка и представления индикаторов компетенций в ФГОС 3++ и профессиональных стандартах
	Популяризацию практики взаимодействия с предприятиями в учебном процессе с решением существующих кейсов и задач студентами	<i>Роль действия полностью подтвердилась</i>
	Пересмотр набора компетенций в рабочих программах дисциплин профессионального блока с возможностью актуализации внимания к развитию и оценке УК	<i>Роль действия не подтвердилась.</i> Преподаватели придают значение важности развития надпрофессиональных компетенций в течение всего процесса получения высшего образования, в то же время не актуализируют в возможных действиях подобные изменения
	Привлечение инвесторов в вузы и реализация партнерских проектов с предприятиями для практического развития надпрофессиональных компетенций студентов	<i>Роль действия подтвердилась частично.</i> Эксперты не упомянули возможность привлечения инвесторов, в то же время говорят о необходимости ориентированного на практику обучения в университетах при сотрудничестве с предприятиями
	Внесение корректив в систему мотивации профессорско-преподавательского состава вузов для расширения практики сотрудничества с работодателями	<i>Роль действия подтвердилась.</i> Преподаватели готовы предпринимать активные действия и расширять спектр инструментов и технологий в учебном процессе, в том числе в сотрудничестве с работодателями. В то же время существующая система мотивации не создает среду для реализации конкретных действий в этом направлении
	Усиление профориентационных программ работы со школьниками и студентами первых курсов университетов для повышения уровня мотивации и вовлеченности в учебный процесс и проектную деятельность в вузе, а также организация сопровождения и поддержки при реализации индивидуальных траекторий развития студентов на протяжении всего обучения в университете и при выходе на рынок труда	<i>Роль действия подтвердилась частично.</i> Усиление внимания к карьерному ориентированию было отмечено экспертами, в то же время их внимание не коснулось реализации системной работы по профориентации и поддержки вхождения на рынок труда и профессий

### **Ключевые выводы**

1. Запрос на взаимодействие вуза и работодателей выражен четко, в то же время его реализация в настоящее время имеет формальную окраску. Работодатели редко проявляют активность и включаются в учебную деятельность университетов.

2. Работодатели предъявляют завышенные ожидания к подготовке специалистов вузами. Осознание потребности в приеме на работу компетентных специалистов отодвигает на второй план возможность приема на работу выпускников университета, которым нужно ставить задачи по алгоритму и развивать их компетенции в решении реальных практических задач. В то же время работодатели не проявляют высокой активности в сотрудничестве с университетами в части реализации совместных проектов и решения кейсов в учебном процессе, что может оказать положительное воздействие на уровень практической готовности выпускников показывать высокие показатели труда с первых дней работы на предприятии.

3. Субъективная неготовность преподавателей к развитию НПК студентов оказывает влияние на интенсивность внедрения технологий и методов в образовательный процесс. Существует большое число регламентов, регулирующих деятельность преподавателей университетов. Контроль образовательного процесса сводится к организационным моментам (дисциплинарным), а не к качественным (содержание курса и применяемые методы и технологии). Внешняя мотивация применения новых технологий и методов в учебном процессе отсутствует. Разработка содержания дисциплин определяется требованиями рабочей программы курса, ФГОС3++ и профессиональными стандартами, в которых для развития универсальных компетенций уделяется определенное место.

4. Реализация в учебном процессе совместных с работодателями проектов отмечается экспертами как наиболее ценное с точки зрения ожидаемого эффекта направление действий, которое обеспечит решение проблем формирования, оценки и развития НПК студентов.

5. Наибольшая часть проблем напрямую касается преподавателей и организационных аспектов образовательной деятельности в университете. Ключевая проблема – низкий уровень технического обеспечения. Вторая по значимости проблема – проблема выбора качественных образовательных продуктов для развития преподавательских компетенций самих педагогов университетов. Участники групп имеют устойчивое намерение и актуальную потребность развиваться в сфере современных образовательных технологий. В то же время, данный запрос должен быть сформирован и доведен до лиц, принимающих решение. В настоящее время обучение по релевантным запросам преподавателей происходит самостоятельно, без отрыва от производства и за счет денежных средств педагогов.

### **Вторая серия фокус-групп**

Целевая группа 2 – руководители и специалисты по управлению персоналом организаций.

В фокус-группах приняло участие 33 человека ( $n_1 = 10$  человек,  $n_2 = 7$ ,  $n_3 = 8$  и  $n_4 = 8$  человек). Города проживания и работы участников фокус-групп: Ангарск, Волжск, Екатеринбург, Каменск-Уральский, Москва, Нижний Новгород, Орск, Первоуральск, Полевской, Таганрог, Тюмень, Челябинск. Две группы экспертов были проведены в онлайн-формате, две собрания для очного обсуждения вопросов.

*Исходная проблематика:* текущий формат взаимодействия стейкхолдеров образовательного процесса в вузе не приводит к достаточному удовлетворению спроса на не профессиональные компетенции выпускников (молодых специалистов). Студенты слабо вовлечены в решение конкретных кейсов предприятий и работу над актуальными проектами.

*Цель:* определить проблемы и возможности развития надпрофессиональных компетенций при реализации дисциплин профессионального блока, предусматривающих взаимовыгодное взаимодействие с предприятиями.

*Задачи:*

1. Обозначить пул наиболее востребованных на рынке и важных для современного выпускника вуза надпрофессиональных компетенций.

2. Конкретизировать проблемы формирования, развития и оценки надпрофессиональных компетенций студентов университетов. Определить наиболее важные из них.

3. Сформулировать перечень мероприятий/активностей, реализуемых и возможных для развития надпрофессиональных компетенций студентов университетов участия работодателей.

*Тестируемые гипотезы:*

1. Запрос на надпрофессиональные компетенции слабо артикулирован, что приводит к разрыву между компетенциями, которые развивают у студентов вузы и теми, которые требуются на рынке труда. Причины слабой артикуляции запроса:

- некорректность требований со стороны рынка труда (в том числе нечеткость формулировок в профессиональных стандартах);

- сложность адекватной оценки надпрофессиональных компетенций при отборе;

- низкий уровень развития надпрофессиональных компетенций выпускников университетов.

2. Удовлетворению спроса на конкурентоспособных и всесторонне развитых специалистов (выпускников вузов) препятствует слабая распространенность практики решения реальных кейсов работодателей в образовательном процессе. Причины слабой распространенности данной практики:

- скепсис руководителей и HR-менеджеров предприятий в отношении возможностей и способностей студентов представить оригинальные решения для бизнеса в рамках учебного процесса;

- отсутствие активной практики вуза по привлечению работодателей к представлению кейсов для их проработки в учебном процессе;

- несформированность осознанного отношения к выбору профессии студентами, что ведет к отсутствию мотивации решения подобных задач и участия в совместных с предприятиями проектах.

3. Повышение эффективности подготовки специалистов с развитыми профессиональными и универсальными (надпрофессиональными) компетенциями не требует трансформационных изменений и может быть выполнено путем оптимизации работы стейкхолдеров с по формированию карьерной осознанности студентов. Планируемые действия должны включать:

- конкретизация запроса к компетенциям выпускников на предприятиях и в отраслях, с уточнением ФГОС 3++ в разрезе УК и доработкой индикаторов развития компетенций в профессиональных стандартах;

- популяризацию практики взаимодействия с предприятиями в учебном процессе с решением существующих кейсов и задач студентами;
- реализацию партнерских проектов с предприятиями для практического развития надпрофессиональных компетенций студентов;
- организацию сопровождения и поддержки при реализации индивидуальных траекторий развития студентов на протяжении всего обучения в университете и при выходе на рынок труда.

## Результаты

В первую очередь мы обратились в дискуссии с работодателями к двум вопросам:

1. В чем суть деятельности специалиста по управлению персоналом через метафору с целью плавного погружения в тему исследования.
2. Получение ответов на вопрос: «Какие надпрофессиональные компетенции Вы считаете наиболее важными для современного специалиста на рынке труда?», «Кто такой специалист по управлению персоналом?»

*Метод «Конкурс артефактов».* Работа в мини-группах по 3–4 человека. В группе выбирается 1 артефакт (из более, чем 10 различных предметов) и с ним проводится работа по методу «MeWeUs».

Выбранные предметы и раскрытие вопроса через ассоциации:

а) магнит:

– «задача HR – притянуть нужных людей; если магнит будет слабым, он не будет притягивать нужных людей. Впоследствии это сможет принести компании прибыль. HR должен быть разносторонним, тогда он сможет принести сильные монетки»;

– «магнит – управленец (притягивает и скрепляет людей), а также результат общей работы. Монеты на магните – персонал (разный номинал -разные функции). Конь на магните – движение вперед»;

б) скакалка:

– «это инструмент, с помощью которого можно научить, скакалки бывают разные, например, веревочная скакалка, с помощью которой мы бы могли связать всех в единую команду и прыгать еще лучше, виртуальная скакалка, которая дает множество сил, суперэнергию, чтобы вовлечь в интересную игру, он становится с помощью нее суперигру, изучая качества скакалки он достигает наилучшего уровня и становится гением. Он может с помощью супер-скакалки может кого-то превратить в недоразумение или сделать суперчеловеком. Суперскакалка помогает держать человека в форме (физической, эмоциональной). Мы можем ее подарить, чтобы стимулировать развиваться»;

в) карты (колода игровых карт):

– «HR – хорошая и светлая профессия. Карта дама, находится на рабочем месте. К ней может прийти карта 6, они занимаются своей работой. Какое-то время 6 работает, потом приходит и говорит, что хочет быть 7. Дама предлагает ей поиграть. И т. д. Любая карта колоды имеет право развиваться. Но для этого нужна эта светлая дама. Можно стать тузом любой масти. У каждой дамы есть начальник – пиковая дама. Она также будет играть и развиваться. Ты можешь стать дамой червовой, самой классной»;

– «специалисты по УП каждого могут поставить на свое место – это их основная

функция. Подбор по компетенциям - как по масти распределяются сотрудники по рабочим местам»;

г) авоська:

– «HR как мама для компании, которая в авоське все несет в дом. Авоська – волшебная сумка, которая много вмещает. Есть еще дырочки. HR привлекает других, и чтобы они работали. Он проводит отбор так же, как в авоське дырочки. Самое важное - сохранить людей. Стараемся уложить людей в авоську, чтобы никто не выпал. Сотрудник должен освоить все правила, и остался работать в компании. Более тяжелые в авоську кладем вниз, более хрупкие – наверх. Старички вниз – как фундамент, новых – наверх, чтобы им было комфортно»;

д) лупа:

– «как лупа способна найти в каждом то, что не видят другие. Мы способны уменьшить и решить каждую проблему. Через лупу можно разжечь огонь, энергию сотрудников, также и принести тепло в коллектив»;

е) кубик игральный шестигранный:

– «какие-то профессии есть только с одной функцией. HR, как и кубик, многогранен»;

– «HR многогранный, много качеств, отдельные направления, устойчив, отвечает за стабильность в компании, много вариаций чисел, креативный»;

ж) мешочек с камешками:

– «Один коллектив, то, что скрывает истинную ценность, многогранность, со своими особенностями, у каждого свои свойства: алмаз – твердость, рубин – направляет лазер, какой-то минерал – двойит информацию, анализирует, раскрывает полностью»;

з) стикеры:

– «многогранный, HR и бумага – неотделимые, много стикеров – у HR много работы, клейкие – связующее звено, единое целое – команда, идти к реализации общей стратегии, они отделяются – оптимизация затрат, можно распределить».

На основе раскрытия сути профессии специалиста по управлению персоналом через метафоры мы выделили ключевые смыслообразующие слова, характеризующие профессионала данной сферы: развитие, привлечение, сохранение, безопасность, комфорт, компетентность, подбор, «видеть то, что не видят другие», решение проблем, разжигание энергии, тепло в коллективе, многогранность и разносторонность, притяжение, раскрытие, стабильность, решение проблем, вовлечение, свет.

Следующей итерацией вводной части мы задали участникам вопрос: **«Какие надпрофессиональные компетенции Вы считаете наиболее важными для современного специалиста на рынке труда?»**. Обсуждение вопроса проводилось по методу «MeWeUs». В табл. 24 представлены результаты ответов, ранжированные по частоте выборов групп. Презентация и формирования пула компетенций проходила от мини-групп (3–4 человека) с последующим обсуждением и объединением.

При анализе результатов необходимо отметить, что наиболее важны для современного специалиста компетенции в области эмоционального интеллекта, коммуникаций, а также гибкость и адаптивность в быстро меняющейся реальности. Цифровые компетенции, многозадачность и обучаемость также выделены как наиболее значимые для специалиста на рынке труда.



Таблица 24 – Наиболее важные для современного специалиста надпрофессиональные компетенции

Компетенции (в формулировках участников)	Число упоминаний
Эмоциональный интеллект (управление эмоциями, навык управления состоянием, стрессоустойчивость, эмпатия, доброжелательность, уверенность в себе)	13
Коммуникация (онлайн-коммуникация, коммуникабельность, умение слушать и слышать, публичность, умение отстаивать свою точку зрения, мультиязычность, умение договориться)	11
Гибкость (гибкость и адаптивность в VUCA-мире, готовность к изменениям, легкая адаптация к изменениям, адаптивность)	9
Digital-компетенции (digital, цифровые навыки, ИТ-навыки)	6
Мультизадачность (многозадачность, универсальность)	5
Обучаемость и стремление к развитию (умение обучаться, саморазвитие, lifelong learning, любознательность)	5
Креативность (нестандартный подход, креативность и изобретательность)	5
Работа в команде	4
Самоорганизация (самоконтроль, управление временем, дисциплина)	4
Ориентация на результат (целеустремленность, целеполагание)	3
Управление информацией (умение работать с большим объемом информации, системное мышление)	3
Лидерство (харизматичность, влияние на людей)	2
Мобильность	2
Ответственность	2
Проактивность (активная жизненная позиция)	2
Работа в режиме неопределенности и ограниченных ресурсов	2
Терпимость (толерантность)	2
Актерское мастерство	1
Внимательность	1
Вовлеченность в процесс (энергичность)	1
Знания	1
Клиентоориентированность	1
Любовь к своей работе	1
Многогранность	1
Моделирование процессов	1
Навык обучения взрослых	1
Навыки организации процесса	1
Ориентация на науку	1
Профессионализм	1
Умение управлять проектами	1
Чувство юмора	1

Процитируем участников:

– «Среди наиболее важных компетенций выпускников университетов можно выделить несколько. Коммуникативные компетенции. К сожалению, не всегда студентов понимают, как нужно общаться на работе, что такое деловой этикет. Нестандартное мышление – то, что ждет работодатель, способность молодых специалистов предлагать решения, которых раньше не было. Аналитические способности, моделирование и прогнозирование развития ситуации. Эмоциональный интеллект. Выпускник приходит на работу в компанию, в которой есть определенные требования, не все могут к ним приспособиться. Эмоциональный интеллект – то, что повлияет на карьеру студентов, это компетенции номер 1 сейчас и в будущем определенно»;

– «Необходимые надпрофессиональные компетенции – развитие творческого подхода, креативно мыслить, навыки составления и оформления проектов в графических программах, развитие само презентационных навыков, выступления на публике».

На рис. 31 представлены ответы участников исследовательских групп на вопрос **«Каков, на Ваш взгляд, уровень развития надпрофессиональных компетенций сегодняшних выпускников университетов?»** Где 0 – не развиты вообще, 50 % – на половину соответствуют требованиям, которые предъявляются на рынке труда, 100 % – полностью отвечают существующим запросам работодателей.

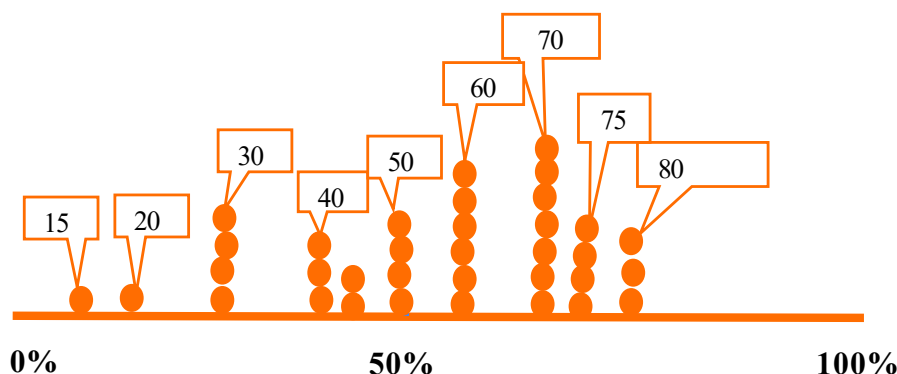


Рисунок 31 – Оценка уровня развития надпрофессиональных компетенций студентов по мнению целевой аудитории 2

Средняя оценка компетенций выпускников вузов представителями работодателей составила 56,5 %. То есть, по мнению экспертного сообщества, выпускники сегодня обладают уровнем развития непрофессиональных компетенций, чуть более чем на половину соответствующим запросу.

Комментарии участников:

– (оценка 40 %) «В среднем уровень развития компетенций выпускников сегодня такой. Все, что связано с потреблением, возможно, даже с обработкой информации, – навыки развиты достаточно хорошо. Они родились с телефоном в руках. Все, что относится к навыкам коммуникации в офлайн, вызывает у выпускников сложности. Не развита осознанность, понимание профессии и своего будущего в ней. Отсутствует видение будущего. Выпускники не понимают, что блогер – не та профессия, которая будет кормить на пенсии. Их видение будущего навязано медиа, они не всегда умеют фильтровать то, что дается с тем, что есть на самом деле.

Аналитические способности в разрезе будущего не развиты. Живут сегодняшним днем»;

– (оценка 80 %) «Мне очень везет с выпускниками. Я считаю, что их уровень развития непрофессиональных компетенций достаточно высок»;

– (оценка 60 %) «В среднем уровень развития надпрофессиональных компетенций студентов в районе 60 %. Но очень четкое есть разделение оценок в зависимости от мотивации студентов. Некоторые студенты отравили резюме и пошли работать туда, куда позвали, не понимая, зачем и почему. Есть другая группа студентов и выпускников – высокомотивированных, у них оценка компетенций в районе 70–80 %»;

– (оценка 55 %). Зачастую не очень высокие навыки коммуникаций наблюдаются у современных выпускников. Возможно, диджитализация не всегда им помогает. То же можно сказать и об эмоциональном интеллекте. Здесь есть над чем подумать. У тех, кто приходит, не развито позитивное мышление. Иногда возникает желание взбодрить ребят, сказать, что мир прекрасен и жизнь удивительна. Это о той аудитории выпускников, которые приходили на трудоустройство через меня крайние 4–5 лет».

В комментариях эксперты отмечают недостаточный уровень развития именно тех компетенций, которые выделены по итогам нашего анализа как наиболее важные для специалиста на рынке труда в настоящее время (табл. 24).

### **Какие проблемы возникают при формировании и развитии надпрофессиональных компетенций студентов в университете?**

#### *Проблемы профессиональной ориентации и осознанного выбора*

##### **1. Проблема осознанности выбора будущей профессии:**

– «Когда студент или выпускник приходит трудоустроиваться, то сразу видна его мотивация профессиональной деятельности. Как правило, если направили обучаться родители, а сам ребенок не понимал куда идет и (или) хотел для себя иной реализации, то мотивация реализации в профессии очень низкая. Если студент изначально осознанно выбирал для себя будущую профессию и вкладывал силы в развитие себя, то и мотивация реализации, а значит компетенции будут на высоком уровне».

##### **2. Проблема завышенных ожиданий и самооценки:**

– «Юношеский максимализм. Современный выпускник приходит горы сворачивать, а не выполнять операцию (хотя именно на эту задачу в основном готовы взять студента). Студент считает, что он готов к тому, чтобы генерировать идеи и принимать профессиональные решения, но на деле, он не всегда может сразу начать безошибочно выполнять рядовые текущие задачи»;

– «Выпускники мечтают о быстром и легком карьерном росте, без приложения больших усилий. Не понимают зачастую, что построение карьеры – труд, часто сложный и полный вызовов».

#### *Проблемы образовательной системы*

1. Более высокая скорость развития и внедрения новых технологий и подходов в профессиональных областях, чем возможность адаптироваться к этим изменениям системы образования.

– «В части сфер деятельности реализуются устаревшие образовательные программы относительно рынка. Динамика изменений, например, на рынке управления персоналом требует от выпускников владение современными цифровыми технологиями, внедряемыми при автоматизации различных процессов управления

персоналом, продвинутого уровня цифровых компетенций. Скорость внедрения изменений в управлении персоналом предполагает высокий уровень развития эмоционального интеллекта выпускников. Но образовательные программы не подразумевают обучение этому».

2. Наличие рассогласованности в том, чему учат в университете с тем, что требуется со стороны работодателей.

– «Работодателям важны компетенции в области эмоционального интеллекта, деловых коммуникаций, креативности. У выпускников при трудоустройстве наблюдается низкий уровень их развития».

– «Не все выпускники умеют качественно выражать и формулировать свои мысли, кроме того, резюмировать данные о себе, не умеют выделять главное. Не хватает навыков коммуникативных: грамотная устная и письменная речь, деловое общение».

Последний исследовательский вопрос, обсуждаемый на фокус-группах с представителями работодателей, звучал так: **«Как развивать надпрофессиональные компетенции студентов во время обучения в университете?»**

1. Проявление самостоятельной активности студентов:

– личная активность по разностороннему развитию: хобби, изучение иностранных языков, тренажеры на смартфоне, чтение специальной литературы, просмотр развивающих программ по выбранной тематике, работа над собой, развитие стрессоустойчивости (самопознание, спорт, медитация, музыка), путешествия, игры;

– в кругу близких: участие в спортивных мероприятиях, просмотр фильмов и обсуждение, встречи и обсуждения со знакомыми, мозгобойня (квизы), квесты;

– включение в социально ориентированную деятельность: волонтерство, поисковые отряды;

– конкурсная, творческая и научная активность: конференции, конкурсы, КВН, тематические балы, участие в хакатонах, нетворкинг;

– образовательная активность: тренинги, вебинары, участие в марафоне, обучение через моделирование ситуаций.

«Студенту важно участвовать в проектах, решать реальные кейсы, развиваться с помощью среды и тех форм, которые максимально комфортны, включаться в проактивную развивающую среду, убирать ограничивающие убеждения у преподавателя, тренера, наставника, искать лидера, образец поведения - блогера в области (сфере)».

2. Менторство, наставничество, коучинг. Найти ментора и развиваться с ним. Найти лидера (образец поведения). Реализовывать коучинговую поддержку студентов. Помогать студентам с самоактуализацией (коучинг, психологическое консультирование).

3. Активность профессиональных сообществ и работодателей.

– информирование, проведение вебинаров на актуальные темы, продвижение интересных развивающих проектов;

– создание виртуальной среды для взаимодействия со студентами («Инстаграм», «Телеграм»);

– внедрение интересных форм взаимодействия со студентами в сообществе (например, квизы);

– менторинг от работодателей/ профессиональных сообществ;

– конкурсы для студентов – олимпиады, КВН, День самоуправления, День ста-

жера;

- организация стажировок, обучение на опыте других людей;
- наставничество;
- профессиональные уроки для школьников 9–11-х классов;
- сформировать клубы, в которые будут проводиться мастер-классы по личностному развитию (в том числе по управлению временем, публичным выступлениям и др.);
- составлять карты развития сотрудника при трудоустройстве.

«Для молодых специалистов на предприятии по истечении полугода-года можно проводить проверку знаний по рабочему функционалу. А в период адаптации показывать обучающие ролики по возникающим проблемам работы».

«День из жизни специалиста» – для желающих организовывать такой день реальной работы специалиста предприятия с применением метода shadowing.

«Как это исправить юношеский максимализм? Вопрос сложный, честно, здесь зависит от характера, но я думаю, что постоянное общение с представителями профессиональной области может помочь. Выпускник будет видеть реальную картинку рынка, а не что-то заоблачное „там“».

«Для блокировки формирования завышенных и нереальных ожиданий студентов о быстрой и легкой карьере – не показывать фильмы молодежи, где успех приходит главному герою легко, словно по щелчку пальцев? Показывать кейсы Уолта Диснея и других великих людей, к которым успех пришел через преодоление, труд и терпение».

4. Распространение практики решения реальных кейсов работодателей в образовательном процессе: практика решения реальных кейсов, решение практических задач, передача знаний через опытного наставника.

«Мы только за развитие практики сотрудничества по решению кейсов от предприятий. Для этого необходим диалог и запрос со стороны вузов, кафедр и преподавателей по тематике и направлениям задач».

5. Совместная активность университетов и работодателей:

– ежегодная практика студентов на разных предприятиях, при целевом подборе предприятий-мест практики;

«Необходимо постоянно работать над качеством организации и выбора мест практики. Выбирать места практики студентов необходимо осознанно, где развивают и уделяют внимание развитию студентов. Опыт общения с выпускниками, поступающими на работу к нам на предприятие, показывает, что на местах практики они занимались трудом, не требующим знаний и не развивающим компетенции, работодатели не были заинтересованы в росте практикантов».

- разработка совместных курсов (университеты и предприятие);
- целевое обучение;
- участие представителей работодателей в студенческих конференциях, а студентов в научно-практических конференциях предприятий;

«На предприятии часто проходят научно-практические конференции, где сотрудники раскрывают свои идеи по совершенствованию работы предприятия, либо инновационные проекты. К участию в этих конференциях мы приглашаем и студентов университетов – это возможность не только проявить себя, но и познакомиться со спецификой деятельности предприятия, его культурой».

– профориентационные мероприятия от представителей предприятий в универ-

ситетах.

6. Параллельное развитие профессиональных и надпрофессиональных компетенций при реализации основных образовательных программ дисциплин.

– «В преподавании дисциплин можно выбирать те методы, которые сразу будут ориентированы на развитие как soft, так и hard компетенций».

Большая часть действий по развитию компетенций студентов университета, предлагаемая представителями работодателей относится к проявлению студентами личной активности. Кроме того, необходимо отметить, что в каждой из фокус-групп большое значение уделялось введению института наставничества/менторства, а также предложениям относительно поддержки коуча и психолога во время обучения в университете для развития непрофессиональных компетенций. Работодатели комментируют, что у каждого студента должен быть кто-то, кто является образцом поведения, может направить и скорректировать поведение. Много внимания работодатели уделили и важности проявления студентов всесторонней активности, что помогает развивать широкий спектр важных компетенций.

В табл. 25 нами представлены итоги проверки выдвинутых перед проведением фокус-групп гипотез.

Т а б л и ц а 25 – Результаты проверки выдвинутых гипотез

Гипотеза		Заключение
<b>Гипотеза 1.</b> Запрос на надпрофессиональные компетенции слабо артикулирован, что приводит к разрыву между компетенциями, которые развивают у студентов вузы и теми, которые требуются на рынке труда		<i>Подтвердилась частично.</i> Запрос на надпрофессиональные компетенции есть. В то же время большинство работодателей отмечает, что при отборе ключевые акценты ставятся на развитие у кандидатов профессиональных компетенций. Работодатели недовольны уровнем развития важных надпрофессиональных компетенций выпускников: коммуникативными, в области эмоционального интеллекта, креативности и инновативности
Факторы	Некорректность требований со стороны рынка труда (в том числе нечеткость формулировок в профессиональных стандартах)	<i>Роль фактора не подтвердилась.</i> Эксперты отмечают, что используют профессиональные стандарты как ориентиры, но работают по разработанным корпоративным стандартам должностей
	Сложность адекватной оценки надпрофессиональных компетенций при отборе	<i>Роль фактора не подтвердилась.</i> Работодатели отмечают, что при отборе кандидатов используется широкий пакет инструментов, которые позволяют оценить уровень развития как профессиональных, так и надпрофессиональных компетенций. Особенно, акцент на непрофессиональных компетенциях кандидатов делается при отборе на должности ведущих специалистов и руководителей, где, в частности применяются батареи тестов и Ассессмент центр
	Низкий уровень развития НПК выпускников университетов	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Работодатели ответили, что уровень развития надпрофессиональных компетенций студентов составляет немногим более 50 % от ожидаемого

Продолжение таблицы 25

Гипотеза		Заключение
<b>Гипотеза 2.</b> Удовлетворению спроса на конкурентоспособных и всесторонне развитых специалистов (выпускников вузов) препятствует слабая распространенность практики решения реальных кейсов работодателей в образовательном процессе		<i>Подтвердилась полностью.</i> Практика решения кейсов работодателей в образовательном процессе распространена в настоящее время слабо. Со стороны вузов предпринимаются шаги по вовлечению работодателей. Работодатели открыты к сотрудничеству. Необходимо системное сближение интересов и организация практики взаимодействия
Факторы	Скепсис руководителей и HR-менеджеров предприятий в отношении возможностей и способностей студентов представить оригинальные решения для бизнеса в рамках учебного процесса	<i>Роль фактора не подтвердилась.</i> Работодатели открыты к сотрудничеству в области решения реальных практических кейсов и выполнения проектов студентами. В то же время, широкому распространению практики препятствует отсутствие запроса со стороны вузов
	Отсутствие активной практики вуза по привлечению работодателей к представлению кейсов для их проработки в учебном процессе	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Практика взаимодействия с работодателями в вузах находится в активной фазе развития. В настоящее время отсутствует системный запрос на ее реализацию
	Несформированность осознанного отношения к выбору профессии студентами, что ведет к отсутствию мотивации решения подобных задач и участия в совместных с предприятиями проектах	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Проблема профессиональной мотивации и осознанности студентов является ключевой при развитии всего спектра важных для специалиста компетенций
<b>Гипотеза 3.</b> Повышение эффективности подготовки специалистов с развитыми профессиональными и универсальными (надпрофессиональными) компетенциями не требует трансформационных изменений и может быть выполнено путем оптимизации работы стейкхолдеров с по формированию карьерной осознанности студентов		<i>Гипотеза подтвердилась.</i> При включении в образовательный процесс всех стейкхолдеров у студентов повысится уровень профессиональной осознанности, повысится общий уровень готовности выпускников к устойчивой реализации на рынке труда
Действия	Конкретизация запроса к компетенциям выпускников на предприятиях и в отраслях, с уточнением ФГОС 3++ в разрезе УК и доработкой индикаторов развития компетенций в профессиональных стандартах	<i>Роль действия не подтвердилась.</i> Работодатели не связывают существующие проблемы и возможные действия по развитию надпрофессиональных компетенций студентов вузов с образовательными и профессиональными стандартами
	Популяризация практики взаимодействия с предприятиями в учебном процессе с решением существующих кейсов и задач студентами	<i>Роль действия подтвердилась частично.</i> Работодатели высказали мнение, что решение кейсов от компаний положительно повлияет на развитие надпрофессиональных компетенций, в то же время озвучили неготовность представить для текущего образовательного процесса свои кейсы, в том числе по причине запретов и ограничений, существующих на предприятиях

Гипотеза		Заключение
Действия	Конкретизация запроса к компетенциям выпускников на предприятиях и в отраслях, с уточнением ФГОС 3++ в разрезе УК и доработкой индикаторов развития компетенций в профессиональных стандартах	<i>Роль действия подтвердилась.</i> Работодатели указывают на необходимость продолжения и усиление в системном отношении сотрудничества с университетами при подготовке специалистов. Высказывают свою готовность к включению в активную работу по направлению
	Организация сопровождения и поддержки при реализации индивидуальных траекторий развития студентов на протяжении всего обучения в университете и при выходе на рынок труда	<i>Роль действия подтвердилась.</i> В каждой из групп, проведенных с руководителями и специалистами по управлению персоналом, указывается важность участия в развитии компетенций студентов третьей стороны – опытного наставника, ментора, коуча, причем как со стороны предприятия, так и внутри университета

### Выводы

1. Работодатели отмечают достаточно низкий уровень развития надпрофессиональных компетенций выпускников университетов (в среднем 56,5 %), комментируя, что самая острая проблема в развитии наиболее важных компетенций – области эмоционального интеллекта и коммуникаций. Компетенции в области ИТ развиты в области поиска информации, но не ее обработки, анализа и принятия решений. В сравнении с уровнем развития компетенций, отраженных в мнении преподавателей (82,6 %), можно предположить, что одни субъективно переоценивают, а другие слишком многого требуют от выпускников университетов. Но субъективное мнение целевых аудиторий имеет существенные различия оценок надпрофессиональных компетенций выпускников.

2. Для повышения уровня развития надпрофессиональных компетенций студентам вузов не хватает проявления личной активности в различных направлениях деятельности (как учебной – саморазвитие и изучение дополнительных материалов, так и внеучебной).

3. Одно из важных действий, отмечаемых целевой аудиторией для повышения уровня развития надпрофессиональных компетенций студентов и выпускников университетов, – сопровождение в учебной и практической деятельности. Основные роли здесь отводятся ментору, наставнику, коучу, психологу-консультанту как со стороны вуза, так и со стороны компаний.

4. Представители работодателей замечают в основном отсутствие системного взаимодействия компаний с вузом. Взаимодействие сводится к организации практик студентов, которые часто носят формальный характер. Часть представителей работодателей говорит о периодическом проведении мастер-классов для студентов и участии в конференциях, что также большей частью ситуативно.

То, насколько важным и эффективным является участие работодателей в развитии всего спектра компетенций студентов, показывают реальные кейсы, которыми они поделились с нами: «Несколько лет назад совместно с коллегами была разработана программа „Перспективы“ с целью привлечения выпускников для замещения лиц пенсионного возраста конструкторско-технологического обеспечения. В результате были набраны выпускники различных вузов, в том числе ЧелГУ и Самарский институт путей сообщения, что мы предлагали: высокую заработную пла-



ту 25 000 рублей (уровень ведущего специалиста) – пять лет назад, в течение года – прохождение стажировки в различных подразделениях, в каждом подразделении был свой наставник, обязательное участие в Молодежной-научно-практической конференции, у нас на предприятии проходило ежегодно мероприятие „БИГ фэмили“, в рамках которого были: конкурс „ТОП-новатор“, МНПК и другие, а также „Кайдзен-клуб“, в общем их вовлекали в это мероприятие, подготовка шла пять месяцев. В итоге выпускники получали массу эмоций, вовлекались и реализовывали свои проекты, набирались опыта (не сдавая экзаменов и зачетов), а затем их переводили на должность, которую они выбирали. Делясь впечатлениями, они говорили, что это было самый замечательный период в их жизни».

Надеемся, что этот опыт будет расширяться, сотрудничество будет крепнуть и давать все более высокие и интересные результаты.

### **Третья серия фокус-групп**

Целевая группа 3 – студенты университетов.

В фокус-группах приняло участие 204 человека (19 фокус-групп с числом участников от 5 до 14 человек). В очном формате было проведено шесть фокус-групп. Города проживания и обучения участников фокус-групп: Екатеринбург, Омск, Санкт-Петербург, Симферополь, Челябинск.

*Исходная проблематика:* низкая осведомленность студентов о ситуации на рынке труда и требуемых компетенций. Отсутствие достаточного уровня мотивации самостоятельной активности по развитию важных на рынке труда компетенций. Слабое понимание и осознанность карьерных траекторий. Недостаточный уровень внимания к развитию карьерной ориентации и профессиональной осознанности студентов в университете. Текущий формат взаимодействия стейкхолдеров приводит к образованию неудовлетворенности рынка труда как профессиональной подготовкой, так и уровнем сформированности надпрофессиональных компетенций выпускников.

*Цель:* выявить инструменты повышения эффективности взаимодействия заинтересованных в качестве высшего образования сторон, а также личной активности студентов для решения проблем удовлетворенности качеством подготовки молодых специалистов/выпускников университетов на рынке труда.

*Задачи:*

1. Уточнить пул наиболее востребованных на рынке и важных по мнению студентов для современного выпускника вуза надпрофессиональных компетенций.
2. Конкретизировать проблемы формирования, развития и оценки надпрофессиональных компетенций студентов университетов. Определить наиболее важные из них.
3. Сформулировать перечень действий по повышению эффективности развития надпрофессиональных компетенций студентов университетов.

Тестируемые гипотезы:

1. Студенты не до конца понимают ситуацию на рынке труда и запрос работодателей относительно важных компетенций. Возможные факторы:
  - отсутствие карьерных траекторий и не сформированность карьерной осознанности;
  - непонимание важности развития не только профессиональных, но и надпрофессиональных компетенций на рынке труда;

- отсутствие мотивации преподавателей в повышении уровня профессиональной мотивации студентов;
- отсутствие технологии карьерного ориентирования и поддержки в университетах.

2. Удовлетворению спроса на конкурентоспособных и всесторонне развитых специалистов (выпускников вузов) препятствует слабая распространенность системной практики взаимодействия с работодателями и решения практических кейсов в учебной работе. Причины слабой распространенности данной практики:

- скепсис руководителей и HR-менеджеров предприятий в отношении возможностей и способностей студентов представить оригинальные решения для бизнеса в рамках учебного процесса;
- отсутствие активной практики вуза по привлечению работодателей к представлению кейсов для их проработки в учебном процессе.

3. Повышение эффективности подготовки специалистов с развитыми профессиональными и универсальными (надпрофессиональными) компетенциями не требует трансформационных изменений и может быть выполнено путем оптимизации работы стейкхолдеров с по формированию карьерной осознанности студентов. Планируемые действия должны включать:

- проявление личной активности и заинтересованности в развитии со стороны студентов;
- изменение системы мотивации преподавателей университетов с акцентом на показатели качества результатов образовательного процесса, стимулирование применения современных технологий обучения и саморазвитие;
- реализация партнерских проектов с предприятиями, для практического развития надпрофессиональных компетенций студентов;
- усиление профориентационных программ работы со школьниками и студентами первых курсов университетов для повышения уровня мотивации и вовлеченности в учебный процесс и проектную деятельность в вузе, а также организация сопровождения и поддержки при реализации индивидуальных траекторий развития студентов на протяжении всего обучения в университете и при выходе на рынок труда.

## **Результаты**

Как и с целевой аудиторией работодателей, в первую очередь мы обратились в дискуссии с работодателями к двум вопросам, помогающим настроиться на ключевую тему проблематики и возможностей развития надпрофессиональных компетенций в университете:

1. «В чем суть деятельности специалиста в вашей профессиональной области?». Ответы собирались через работу с метафорой артефактов с целью плавного погружения в тему исследования.

2. Получение ответов на вопрос: «Какие надпрофессиональные компетенции Вы считаете наиболее важными для современного специалиста в вашей профессиональной области на рынке труда?».

Результаты работы по методу «Конкурс артефактов» представлены с разделением целевой на три группы: студенты направления подготовки «Управление персоналом»; обучающиеся по профилям подготовки в области менеджмента («Международный менеджмент», «Менеджмент», «Маркетинг», «Интернет-маркетинг»);

студенты педагогических направлений подготовки («Управление воспитательной работой»). Часть итогов работы в малых группах представлены в табл. 26.

Таблица 26 – Ответы участников на вопрос: «В чем суть деятельности специалиста в Вашей профессиональной области?» через метафору артефакта

Артефакт	Направление подготовки		
	Управление персоналом	Менеджмент	Педагогическое образование
Карты	Все маленькие числа – сотрудники, которые подчиняются более сильным картам в игре. Король – HR. Его задача – управлять этими картами, и он подчиняется самой главной карте – тузам	Наблюдательность, как при игре в карты, расчетливый – уметь продумывать наперед, уметь рискнуть – пойти ва-банк, уметь оставаться в дураках – проигрывать	Строительство пути / они разной масти / разные цели и задачи... учитель обучает всех
	Управленец собирает весь персонал как карты в колоде, чтобы они гармонично вписывались в структуру компании. Большая колода – множество людей с разными компетенциями, но схожими мастями(характеристиками). HR должен грамотно организовать работу подразделений (мастей), чтобы всем было комфортно, и колода карт (компания) была рабочей и работала на единый результат	Джокер – маркетолог. Он хитрый, ловкий, кроет все карты. Король – руководитель, но без джокера он не сможет выиграть на рынке – в игре. Туз – товар, самая главная карта в колоде	Если знаешь правила игры, умеешь комбинировать, ходить, крыть козырем, то все получится
Мяч	Развивает моторику рук HR, как мяч потихоньку развивает людей в компании	Маркетолог старается минимизировать боли клиента, снимает стресс. Зараза (в хорошем смысле) – в каждой компании есть своя, которая работает на увеличение объемов продаж и минимизацию расходов	Мяч – детская игрушка, учитель через игру начинает вкладывать в человека знания
Магнит	HR как магнит притягивает всех сотрудников. Разных, как монеты сотрудников и объединяет их как раз HR	Менеджер тот человек, который заинтересован в росте компании, менеджер должен понимать, чего хотят люди и делать это	Притягивает знания. Знания такие дорогие, как и деньги
		Владеют знаниями необъятными, все знают, что если есть проблема, то консультанты с помощью магнита смогут найти решение в глубинах галактики	Деньги – ценность; знания – ценность. За знания нужно платить. Платить деньгами, временем, своими силами. В чем-то себя ограничивать

Продолжение таблицы 26

Артефакт	Направление подготовки		
	Управление персоналом	Менеджмент	Педагогическое образование
Кинжал	Специалист по УП как швейцарский нож, у ножа есть вилка – УП как вилка может заниматься обучением, которых принял, ложка – может руководить (как у мамы и папы есть руководитель), есть еще ряд функций	Менеджер должен вокруг себя должен выстроить систему, некую защиту, как этот чехол. Должна быть твердая рукоять – рука, чтобы принимать жесткие и быстрые решения, должен быть такой же взгляд, как его острие, менеджер тоже должен принимать решения с холодной головой и идти к цели как кинжал по маслу. Кинжал помогает убеждать, договариваться	Опасное холодное оружие, которое необходимо для защиты и безопасности. Знание, которое передает учитель – оружие, необходимое для безопасности человека
Авоська	Сумка – компания, мышки на ней – персонал. У каждой мышки свои навыки, которые успешно друг друга дополняют. HR может собрать компанию, чтобы из всех получилось единое целое. Ему для этого нужны: лидерство, системное мышление, способность сплотить коллектив		Можно складывать знания в течение всей жизни и доставать по требованию
Скакалка	Скакалка – движение. HR заводит, придает энергии своему коллективу и драйвит бизнес-процессы в компании	С помощью скакалки можно продвигать изменения в своем теле. Интернет-маркетолог позволяет изменить и улучшить компанию. Используя классический инструмент улучшает и продвигает компанию	

На основе раскрытия сути профессии студентами различных направлений подготовки через метафоры предметов (артефактов) мы выделили ключевые смыслообразующие слова, характеризующие профессионала данных сфер:

1. Управление персоналом: управление другими, развитие, притяжение, обеспечение разнообразия, объединение, целеустремленность, наблюдательность, рискованность, умение проигрывать, рост компании, умение работать с людьми, решение проблем, многофункциональность.

2. Менеджмент: стратегия, прибыль, движение и продвижение, коммуникации, влияние, принятие решений, заинтересованность в людях, ловкость и хитрость, склонность к риску.

3. Педагогическое образование: хрупкость образования, гибкость, подверженность изменениям, знание – труд, притяжение новых знаний, передача знаний, знания – оружие, обеспечивающее безопасность, знание – ценность, комбинирование

знаний.

**Какие надпрофессиональные компетенции Вы считаете наиболее важными для современного специалиста в вашей профессиональной области на рынке труда?**

Часть студентов кластеризовали выделенные компетенции по группам. Например, путем выделения коммуникативных компетенций и навыков (все, что связано с коммуникациями), личностные (компетенции в области самоконтроля и эмоционального интеллекта) и профессиональные. Также было деление на две группы: личностные и профессиональные компетенции, или две группы «Я-компетенции» (управление собой, самоорганизация, компетенции в области эмоционального интеллекта) и «Мир» (компетенции, которые связаны со взаимодействием с другими людьми и миром).

В табл. 27 нами представлены наиболее важные компетенции с точки зрения студентов всех трех направлений подготовки, в зависимости от частоты их упоминания на фокус-группах. Важно, что все три целевых подгруппы респондентов в числе топ-3 самых важных компетенций указывают компетенции (навыки, качества) в области креативности и коммуникаций. Профессии сферы «человек – человек», а именно представители этих профессий приняли участие в исследовании, связаны с коммуникациями по определению. Кроме того, работа с детьми, с людьми и взаимодействие на рынке товаров и услуг требует от педагогов, HR-менеджеров и маркетологов (менеджеров) высокого уровня развития креативности и инновативности для создания нового и интересного контента, чтобы заинтересовать и вовлечь своих клиентов (учеников и их родителей, сотрудников, покупателей).

Топ-10 важных компетенций по мнению будущих специалистов по управлению воспитательной работой, по управлению персоналом и менеджеров представлены в табл. 27. Цветом выделены топ-3 компетенции в каждой группе. В каждой группе представлены только 10 наиболее часто обозначаемых как важные компетенций участников 3 аудиторий исследования. Каждая из приведенных в таблице компетенций встречалась во всех исследовательских группах. В числе общих для всех групп в топ-10 компетенций, помимо отмеченных выше, находится обучаемость и готовность к саморазвитию.

Таблица 27 – Топ-10 компетенций, выделяемых тремя подгруппами респондентов как наиболее важные (ПО – педагогическое образование, УП – управление персоналом, М – менеджмент)

Компетенция (формулировка участников групп)	Число упоминаний		
	ПО	УП	М
Креативность (готовность к инновационной деятельности, творческая самореализация, феерическое мышление, умение нестандартно решать задачи, создание нового продукта/генерация идей)	9	15	9
Коммуникабельность (профессионально-коммуникативная компетентность, формирование речевой культуры, открытость к принятию других позиций и точек зрения, готовность отстаивать свою позицию)	7	32	13
Управление эмоциями (стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект, позитивное мышление, отзывчивость, стойкость характера, сдержанность, умение принимать решения в стрессовой ситуации, гармония с собой)		18	4

Продолжение таблицы 27

Компетенция (формулировка участников групп)	Число упоминаний		
	ПО	УП	М
Самоорганизованность (управление временем, планирование своей работы, дисциплина)		15	8
Уважение к ребенку (педагогический такт, быть человечным, развитие толерантности, объективность оценивания результатов), эмпатия (человечность, внимательность к клиентам)	5		4
Обучаемость и готовность к саморазвитию (самосовершенствование, готовность к самообразованию, «учась учите», постоянное развитие, самообразование, постоянно совершенствовать свои ЗУН)	3	12	4
Гибкость	2		
ИКТ (информационно-коммуникационные технологии)	3		
Лидерские качества (организаторские способности, готовность делать осознанный и ответственный выбор, умение управлять командой, умение мотивировать других, харизма, авторитетность, влияние)	3	8	
Мобильность (профессиональная мобильность)	4		
Настойчивость (мотивированность)		8	
Общая культура (формирование целостной картины мира, мультикультурность, освоение социальных норм и правил)	3		
Осознанность (четкое понимание своих действий)			4
Ответственность		11	
Работа в команде (сотрудничество)		9	5
Стратегическое мышление (умение видеть будущее, стратегическое планирование, умение «смотреть в будущее»)			4
Целеустремленность (ориентация на результат, умение ставить цели и достигать их, решительность, доведение дела до конца)		10	7

Соотнося результаты выделения наиболее важных компетенций студентами и представителями работодателей необходимо отметить, что обе целевые аудитории отмечают важность компетенций в области эмоционального интеллекта (управление эмоциями), коммуникаций, а также обучаемости и готовности к развитию. Что касается многозадачности и адаптивности, а также цифровых компетенций, выделяемых работодателями среди самых значимых, в топ-10 студенческой аудиторией они не включены. Цифровые навыки и компетенции в ходе интервью упоминаются участниками студенческих групп больше в части владения инструментами моделирования и программирования, а также применения профессионального цифрового инструментария в деятельности.

На рис. 32 представлены результаты следующей итерации, в процессе которой мы задали участникам вопрос: **Каков на Ваш взгляд, Ваш текущий уровень развития надпрофессиональных компетенций?** Где 0 – не развиты вообще, 50 % – на половину соответствуют требованиям, которые предъявляются на рынке труда, 100 % – полностью отвечают существующим запросам работодателей и потребностям рынка труда.

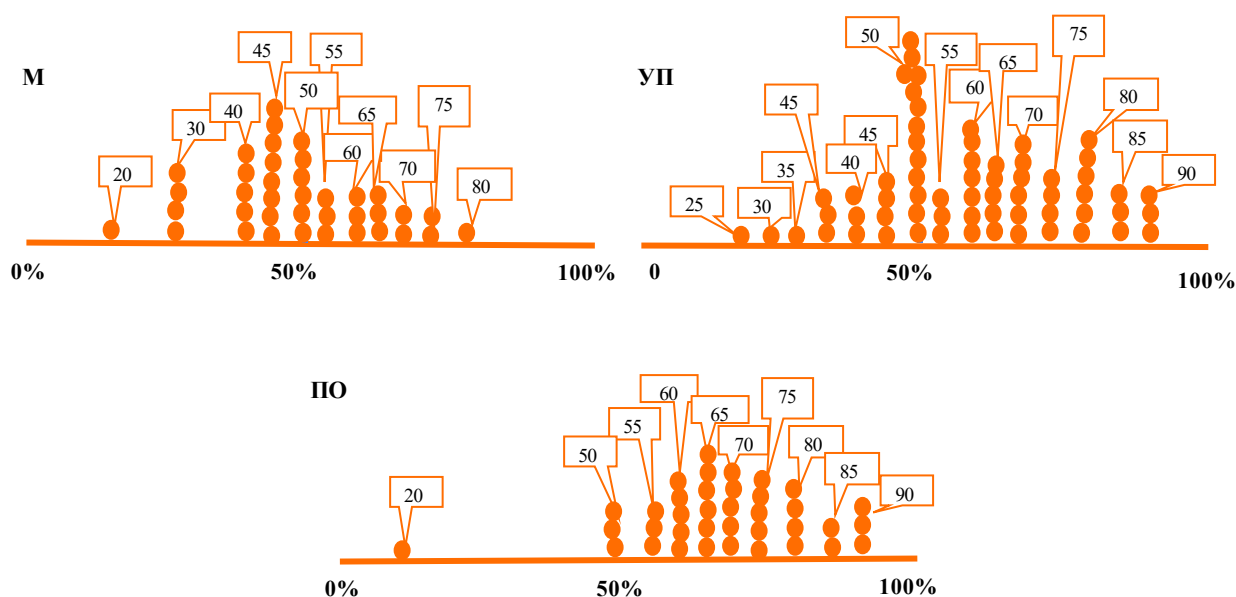


Рисунок 32 – Самооценка студентов относительно уровня развития надпрофессиональных компетенций

(ПО – педагогическое образование, УП – управление персоналом, М – менеджмент)

Важно отметить, что оценки развитию компетенций поставили не все участники – только 141 из 204. При этом во время очного формата фокус-групп метки выставляли и давали комментарии большая часть участников, нежели при онлайн-взаимодействии, так как в онлайн сложно отследить, кто выставил самооценку. Средняя оценка студентами уровня развития надпрофессиональных компетенций составила 59,36 %. То есть уровень компетенций студенты оценивают как чуть более половины от необходимого для удовлетворения запроса работодателей и потребностей рынка труда. Наиболее высокая средняя оценка выявлена в подгруппе студентов направления подготовки «Педагогическое образование» – 67,6 %. Наиболее низко уровень сформированности компетенций оценивается студентами направления подготовки «Менеджмент» (50,26 %). Что касается будущих специалистов по управлению персоналом, по их мнению, необходимые и важные компетенции в настоящий момент развиты у них на 60,24 %. Заметим, что в каждой из подгрупп исследование проводилось в равной степени как со студентами младших курсов, так и обучающихся по направлениям подготовки магистратуры. Поэтому фактор курса обучения, как влияющий на итоговую среднюю оценку рассматривать в контексте нет необходимости.

Комментарии:

– (25 % УП) «Я нахожусь только в начале своего профессионального развития, обучаюсь на I курсе. Считаю, что на данный момент компетенции, которые мы выделили как главные развиты у меня не более чем на 25 %. Есть еще много над чем работать»;

– (50 % М) «Я в последнее время достаточно критически оцениваю себя. Есть куда расти и развиваться. Не могу поставить себе 100 %, так как много различных компетенций. Некоторые из них развиты на 100 %, другие совсем не развиты. К этому нужно стремиться»;

– (70 % М) «Не хватает именно тех компетенций, которые бы вырабатывались во время практики. Теоретических знаний у большинства студентов достаточно.

Практические навыки, коммуникативные компетенции развиты слабо, так как в процессе обучения на этом не заостряется внимание»;

– (85 % УП, магистратура) «Из выделенных нами компетенций, мне лично, не хватает дисциплины и управления временем. В остальном считаю уровень развития компетенций довольно высоким»;

– (90 % УП) «Не хватает практики. Нет уверенности, что в будущем, при общении с боссом, руководителями мне будет хватать уверенности в себе для общения с ними на равных».

Следующим шагом фокус-групп было изучение проблем и возможностей развития надпрофессиональных компетенций студентов в процессе обучения в университете. Для сбора мнений была организована по методу «MeWeUs» дискуссия с ключевым вопросом: **Какие проблемы возникают при формировании и развитии НПК студентов в университете?**

Часть студентов во время интервью высказала точку зрения, что проблем развития компетенций нет, есть лишь отсутствие желания и понимания их развивать со стороны студентов. Все полученные ответы студентов мы разделили на три группы, представленные ниже.

*Проблемы, связанные с системой образования в России*

1. Система нацелена на развитие только профессиональных компетенций.
2. Не осознается важность развития непрофессиональных компетенций.
3. Шаблонные программы подготовки специалистов (слишком узкие рамки для творчества преподавателей и вузов).
4. Поступление в вузы по результатам ЕГЭ, а не по вступительным экзаменам, которое затрудняет первичную профессиональную ориентацию.
  - «При вступительных экзаменах более мотивированное поступлению. Подготовка осуществляется целенаправленно. А так мы поступаем туда, куда хватило баллов по результатам ЕГЭ».

5. Недостаточная практика профориентации:

– «студенты, приходящие ради дипломов, не имеют мотивации к учебе. Такое происходит из-за стереотипов, установок в семье и обществе о том, что без высшего образования человек никто. Профессиональная ориентация необходима».

*Проблемы, связанные с учебным процессом и преподаванием*

1. Отсутствие (недостаток) развития надпрофессиональных компетенций преподавателей. Не видят смысла в своем развитии:

– «Большинство преподавателей технически неграмотны и не развиваются».

– «Преподаватель не готов слышать альтернативную точку зрения. Воспринимает в штыки вопросы и уточнения. Часто обратная связь сводится к кратким «отлично», «молодец!», «нужно переделать». Сложно развить коммуникативные навыки при таких образцах их проявления в университете».

2. Ограничивают развитие надпрофессиональных компетенций у студентов (некорректное поведение).

3. Нет стимулов для развития надпрофессиональных компетенций у студентов.

4. Преподаватели не понимают важности развития непрофессиональных компетенций.

– «Не все студенты знают, что такое софт компетенции и как они важны и тем более не знают, как их развивать, многие приобретают софт компетенции исходя из своего личного опыта, неосознанно»;



– «Нужно больше практики по поводу применения теоретических знаний. Необходимо объяснять студентам те проблемы и вызовы, с которыми они столкнутся в будущей трудовой практике»;

– «Студенты выполняют шаблонные задания, которые не раскрывают творческий потенциал студентов».

#### 5. Контрольные точки -формальность.

– «Контрольные точки проходят очень часто формально. Преподаватели выставляют баллы по посещаемости, или по предыдущей активности. Как таковой оценки знаний и навыков во время контрольной точки не проводится. Эта оценка происходит вне контрольных точек, тогда, когда преподаватель действительно хочет сделать срез знаний по прохождении темы».

6. Несовременность применяемых методов обучения. Некачественное дистанционное образование.

7. Наличие предметов, которые обязательны по программе, но не несут пользы студентам.

8. Отсутствие практики и стажировок, ориентированных на профессиональное развитие студентов

– «Есть практика направлений подготовки «Сервис и туризм», когда студенты ездят проходить стажировку и практику в отели и рестораны за рубежом и в различных городах страны. В процессе практики студенты оттачивают на практике полученные в теории знания в университете. Но эта практика не на всех направлениях подготовки развита».

#### *Проблемы личностные (зависящие от студента)*

1. Отсутствие мотивации и желания развиваться, лень.

– «Возможностей для студентов больше, чем они могут использовать. Это дает право выбора для студентов».

2. Уверенность студентов в том, что они уже все знают.

3. Нет понимания, для чего развивать надпрофессиональные компетенции и что это такое.

4. Поиск необоснованных оправданий и ограничений для развития и включения в активную студенческую жизнь.

#### Комментарии:

– «Нежелание студентов развиваться. Нежелание и непонимание „зачем?“, если и так все ОК. Я общаюсь с такими же людьми, которые такие же неуверенные в себе, как и я. Наш университет предоставляет много возможностей. Есть студенты, которые приходят в университет, просто сделав домашние задания, а есть те, которые участвуют в различных проектах. Даже сам факт того, что выступаешь при защите каких-то работ, когда берешь на себя инициативу на проектах, участвуешь во внеучебной деятельности. Все это способствует твоему развитию, развитию твоих надпрофессиональных компетенций. И говорить, что вуз учит только профессиональным навыкам, нельзя. Вопрос в том, кто что берет. Я считаю, что университет дает больше, чем один студент может унести, и поэтому можно выбирать. Выбирать из огромного количества возможностей и брать то, что нравится. Если не знаешь, что нравится – пробовать все и только так поймешь, что нравится. С университетами сотрудничают работодатели. Сейчас это сотрудничество активно развивается. Различные мероприятия проводятся, в которых тоже можно и нужно участвовать. Но студенты не всегда понимают, зачем».

Самая главная проблема, чаще других озвучиваемая студентами – недостаточная профориентация. Большей частью студенты делали неосознанный выбор при поступлении в университет, основанный на решении родителей, стереотипах, существующих в обществе и полученных на ЕГЭ баллах. Эта проблема является ключевой, так как за ней следует проблема мотивации и вовлечения в учебный процесс и профессионального развития.

Последний исследовательский вопрос: **«Как развивать надпрофессиональные компетенции студентов во время обучения в университете?»**

1. Взаимодействие с преподавателем.

- слушать преподавателей;
- выкладываться на парах;
- запрашивать и получать обратную связь от преподавателей.

2. Включение студентов в работу над проектами:

– «В школе, университете сейчас школьники и студенты активно реализуют проекты, как индивидуально, так и в группах, что позволяет им развивать свои навыки общения в команде, выступать публично и другие soft навыки».

3. Контрольные точки с гибким графиком:

– «Важно, чтобы преподаватель сам определял, в какое время и с какой периодичностью проводить контрольные точки, а не тогда, когда «положено» по графику. Так как это придает гибкости учебному процессу и объективные оценки работы студентов».

4. Налаживание сотрудничества с работодателями, поиск мест практик и стажировок:

– «Работодатели как никогда заинтересованы в сотрудничестве со студентами и чаще направлены на надпрофессиональные, чем профессиональные компетенции при отборе, так как ими студенты еще не обладают».

5. Научно-исследовательская деятельность. Участие в исследовательских проектах, подготовка публикаций, выступления на конференциях.

6. Нетворкинг. Встречи с профессионалами. Обмен опытом. Формирование компетентного окружения. Участвовать во встречах с экспертами, организуемых в университете, задавать им вопросы. Ходить на деловые завтраки.

– «Постоянно общаться с разными людьми, налаживать связи, как профессиональные, так и личностные».

7. Обращение за поддержкой к коучу, психологу. Работа с наставником.

8. Организация мероприятий.

9. Повышение личной мотивации учебной деятельности студента.

– «Не обязательно заниматься внеучебной деятельностью. Учебный процесс (в большинстве случаев) направлен на развитие софтов. Важно видеть и использовать»;

– «В университетах и школах проводятся проектные работы, у нас в университете проводили лекции и тем самым мотивировали нас развивать софт компетенции. Преподаватели все чаще организуют проведение групповых работ. Работодатели все больше устраивают тренинги, поединки, где развиваются гибкие навыки. Даже в Инстаграм встречала различные вебинары и курсы. Ну и, конечно, самое главное – это мотивация студентов к развитию своих софт компетенций и понимания их важности».

10. Поставить цель, составить план карьерного развития.

11. Привлекать студентов к общественно полезной деятельности. Волонтерство.  
– «Рассмотреть возможность для студентов работать в гардеробе»;  
– «Приглашать студентов к проведению профориентационных мероприятий со школьниками».

12. Саморазвитие и саморефлексия:

- вести чек-лист применения компетенции в жизни;
- выход из зоны комфорта;
- изучение других сфер жизнедеятельности и применение их в своей работе;
- записывать и планировать свои дела;
- запрашивать обратную связь и выстраивать на ее основе свое развитие;
- медитация;
- подписаться на профессиональные каналы в социальных сетях и следить за новостями;
- поиск нестандартных решений задач;
- посещать семинары, конференции, вебинары, тренинги, круглые столы, форумы, дискуссионные клубы, просмотр фильмов на профессиональную тему, профессиональные игры и квесты, проходить курсы, марафоны, видео-уроки;
- принимать вызовы и действовать;
- публичные выступления;
- путешествия;
- решение логических кейсов и задач;
- самопознание;
- следить за профессиональными сайтами (учителей, успешных HR-менеджеров), за профессиональными блогами и каналами в социальных сетях;
- участие в фокус-группах, экспериментальной работе;
- участие в школах профессионального мастерства, методических объединениях;
- фиксация на приоритетах;
- читать (как художественной, так и профессиональной литературы).

13. Спорт и физические упражнения.

14. Трансляция студентам важности развития как профессиональных, так и надпрофессиональных компетенций:

- «Преподавателям и работодателям нужно говорить о их важности, делиться тем, как их развивать, чтобы это было осознанно. Возможно, устраивать дискуссионные кружки по определенным темам, посещать ораторские курсы».

15. Трудоустройство по специальности во время учебы. Практика. Обучение на опыте других. Стажировки.

- «Для развития компетенций необходимо действительно ходить на практику, а не заполнять документы до и после»;
- «В свободное время работать в детских лагерях и заниматься репетиторством».

Наиболее часто упоминаемые действия/предложения по развитию надпрофессиональных компетенций – саморазвитие и все, что с ним связано. На каждой из фокус-групп данный пункт был упомянут неоднократно. То есть участники исследования к концу групповых интервью приходили к тому, что очень многое в развитии надпрофессиональных компетенций зависит от их личной мотивации и активности роста. Вторая часто упоминаемая возможность развития компетенций –

участие в проектах, проектной и исследовательской деятельности. Студенты заявляют о готовности включения в данную практику и высокую в ней заинтересованность.

Последней итерацией в группах со студентами было составление индивидуальных планов развития на ближайший месяц. Работа была индивидуальной, затем в парах (по желанию) участники делились своими планами и давали друг другу по ним обратную связь. В табл. 28 представлены результаты проверки выдвинутых для данной целевой аудитории гипотез исследования.

Т а б л и ц а 28 – Результаты проверки выдвинутых гипотез

Гипотеза		Заключение
<b>Гипотеза 1.</b> Студенты не до конца понимают ситуацию на рынке труда и запрос работодателей относительно важных компетенций.		<i>Гипотеза подтвердилась.</i> У студентов слаба развита профессиональная осознанность, они не ориентируются на рынке труда, интуитивно понимают, какие компетенции в настоящее время востребованы среди работодателей
Факторы	Отсутствие карьерных траектории и несформированность карьерной осознанности	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Студенты подтверждают, что выбирали специальность неосознанно и не понимают, как развиваться дальше
	Непонимание важности развития не только профессиональных, но и надпрофессиональных компетенций на рынке труда	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Респонденты до фокус-группы в большинстве своем не знали, что такое надпрофессиональные навыки (слышали о них, но не придавали значения) и о их важности на рынке труда
	Отсутствие мотивации преподавателей в повышении уровня профессиональной мотивации студентов	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> С точки зрения студентов, заинтересованность преподавателей во всестороннем развитии студентов развита слабо
	Отсутствие технологии карьерного ориентирования и поддержки в университетах	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> В вузе существует большое количество возможностей развития студентов. Не все студенты их осознают, но, большая часть не имеет мотивации их применения. Проблема в том, что студенты не ориентированы в профессии и часто до III курса не понимают до конца, кем они будут работать после окончания вуза
<b>Гипотеза 2.</b> Удовлетворению спроса на конкурентоспособных и всесторонне развитых специалистов (выпускников) препятствует слабая распространенность системной практики взаимодействия с работодателями и решения практических кейсов в учебной работе.		<i>Подтвердилась частично.</i> Практика решения кейсов работодателей в образовательном процессе распространена в настоящее время слабо. Со стороны вузов предпринимаются шаги по вовлечению работодателей. Работодатели открыты к сотрудничеству. Необходимо системное сближение интересов и организация практики взаимодействия
Факторы	Скепсис руководителей и HR-менеджеров предприятий относительно возможностей и способностей студентов представить оригинальные решения для бизнеса в рамках учебного процесса	<i>Роль фактора не подтвердилась.</i> Работодатели открыты к сотрудничеству в области решения реальных практических кейсов и выполнения проектов студентами. В то же время, широкому распространению практики препятствует отсутствие запроса со стороны вузов
	Отсутствие активной практики вуза по привлечению работодателей к представлению кейсов для их проработки в учебном процессе	<i>Роль фактора частично подтвердилась.</i> Практика взаимодействия с работодателями в вузах находится в активной фазе развития. В настоящее время отсутствует системный запрос на ее реализацию

Гипотеза		Заключение
<b>Гипотеза 3.</b> Повышение эффективности подготовки специалистов с развитыми профессиональными и универсальными (надпрофессиональными) компетенциями не требует трансформационных изменений и может быть выполнено путем оптимизации работы стейкхолдеров с по формированию карьерной осознанности студентов. Планируемые действия должны включать:		<i>Гипотеза подтвердилась.</i> При проявлении личной активности и заинтересованности возможно успешно развивать широкий спектр компетенций, как профессиональных, так и надпрофессиональных, в университете для этого созданы все условия
Действия	Проявление личной активности и заинтересованности в развитии со стороны студентов	<i>Роль действия подтвердилась.</i> Самые часто выделяемые студентами действия по развитию надпрофессиональных компетенций связаны с проявлением личной активности студентов и мотивации роста
	Изменение системы мотивации преподавателей университетов с акцентом на показатели качества результатов образовательного процесса, стимулирование применения современных технологий обучения и саморазвитие	<i>Роль действия подтвердилась частично.</i> Студенты большей частью говорят о том, что преподаватели не заинтересованы и (или) не владеют современными технологиями и методами преподавания, не уделяют внимание развитию надпрофессиональных компетенций студентов
	Реализация партнерских проектов с предприятиями, для практического развития надпрофессиональных компетенций студентов	<i>Роль действия подтвердилась.</i> Студенты готовы включаться в проектную и исследовательскую деятельность
	Усиление профориентационных программ работы со школьниками и студентами первых курсов университетов для повышения уровня мотивации и вовлеченности в учебный процесс и проектную деятельность в вузе, а также организация сопровождения и поддержки при реализации индивидуальных траекторий развития студентов на протяжении всего обучения в университете и при выходе на рынок труда	<i>Роль действия подтвердилась.</i> Студенты высказывают мнение о высокой роли в развитии профориентационной работы, наличия наставника, коуча, психолога, к которому можно обратиться за консультационной поддержкой по вопросам построения карьеры

### Выводы

1. Наиболее важные компетенции, определяемые студентами, коррелируют с мнением представителей работодателей: коммуникативные компетенции, компетенции в области эмоционального интеллекта, креативность и инновативность.
2. Студенты оценивают уровень развития своих надпрофессиональных компетенций на данный момент на уровне 59,36 %, что достаточно близко с аналогичной оценкой со стороны работодателей (56,5 %).
3. Студенты осознают, что главная проблема развития надпрофессиональных компетенций в университете – отсутствие их личной мотивации, активности и включенности в образовательный процесс.

4. Основные действия по решению обозначаемых студентами проблем развития надпрофессиональных компетенций в университете связаны с проявлением их личной активности и заинтересованности.

5. В вузах имеются все необходимые возможности и созданы условия для разностороннего развития студентов.

6. Работодатели активно вовлечены в образовательный процесс и готовы включать студентов в работу над проектами, приглашать на практику, стажировку и предлагают возможность трудоустройства на гибкий график работы.

7. Профориентационная работа в университете должна носить более комплексный характер. В такого рода поддержке есть мотивация у студентов на всех курсах обучения.

### **Заключение**

В ходе качественного исследования вопроса проблем и возможностей формирования, развития и оценки надпрофессиональных компетенций студентов в процессе получения высшего образования при взаимодействии всех заинтересованных лиц, результатом которого может стать удовлетворение спроса рынка труда на компетенции выпускников нами было проведена серия фокус-групповых интервью. Всего было реализовано 26 встреч с представителями трех целевых аудиторий – преподавателей и административно-управленческого персонала университетов, представителей работодателей (руководителей и специалистов по управлению человеческими ресурсами), студентов трех направлений подготовки: «Менеджмент», «Педагогическое образование», «Управление персоналом».

В результате исследования нами был конкретизирован запрос на надпрофессиональные компетенции специалистов на рынке труда. Наиболее востребованные компетенции современного специалиста со стороны работодателей – компетенции в области эмоционального интеллекта, коммуникаций, а также гибкость и адаптивность в быстро изменяющейся реальности. Цифровые компетенции, многозадачность и обучаемость также выделены как наиболее значимые для специалиста на рынке труда. Точка зрения педагогов высшей школы относительно наиболее важных для выпускника надпрофессиональных компетенций близка, но отлична от мнения работодателей: в приоритете цифровые компетенции, осознанность, системное мышления, а также компетенции в области эмоционального интеллекта и обучаемость. А вот точка зрения относительно шорт-листа надпрофессиональных компетенций студентов университетов совпала полностью с топ-3 компетенций, отмеченных работодателями и описанных выше. Проводя взаимосвязь результатов качественного исследования с итогами количественного исследования, проведенного год назад, необходимо заметить, что приоритеты несколько изменились. В топ-3 по результатам прошлого года как работодатели, так и выпускники/соискатели из числа молодых специалистов без опыта работы относили коммуникативные компетенции. В то же время высокая ценность и важность компетенций в области эмоционального интеллекта не была столь ярко выражена, хоть и попадала в топ-10 компетенций по мнению обеих целевых аудиторий [2, с. 142]. Очевидно, что события 2020-2021 годов оказали серьезное влияние на востребованных компетенциях на рынке труда и на осознании их со стороны студентов. Ситуация неопределенности и неясности будущего, тревожность граждан отражаются на всех областях жизнедеятельности людей и влияют на требования со сто-

роны работодателей к соискателям вакантных должностей. Именно поэтому в том числе, на первый план, на наш взгляд, выходят компетенции в области эмоционального интеллекта и обучаемость, растет значимость навыков гибкости и адаптивности кандидатов на трудоустройство.

При анализе ответов на вопрос об оценке/самооценке уровня надпрофессиональных компетенций студентов в трех целевых аудиториях были получены различные оценки. Так, представители университетов выше всего оценивают уровень надпрофессиональных компетенций студентов и выпускников университетов (82,6 %), что демонстрирует удовлетворенность данной группы подготовкой студентов к выходу на рынок труда. Иная ситуация с оценкой компетенций студентов и выпускников университетов, которую сделали представители сообщества работодателей и студенты, весьма средне оценившие уровень исследуемых компетенций – 56,5 % и 59,36 % соответственно. Год назад при подведении итогов количественной оценки компетенций студентов уровень самооценки надпрофессиональных компетенций студентов педагогических направлений подготовки составил (при переводе данных шкалы Лайкерта в проценты) 70,7 %, будущих специалистов по управлению персоналом и менеджеров 74,4 % [2, с. 200; 3, с. 306]. Очевидно, что самооценка компетенции студентов значительно ниже по данным качественного исследования, нежели применения опросов. Мы склонны более доверять результатам качественного исследования, где студенты были максимально погружены в тематику и имели возможность осознать и проанализировать свои компетенции. Тем не менее на самооценку компетенций могли оказать существенное воздействие и внешние факторы, связанные с пандемией, переходом на обучение с применением цифровых технологий и другие.

В результате исследования определен перечень проблем формирования надпрофессиональных компетенций студентов университетов, где главная проблема – отсутствие мотивации развития студентов, слабая мотивация преподавателей университетов в области саморазвития и применения инновационных технологий, начальная стадия развития системного взаимодействия работодателей и вузов по реализации практико-ориентированной подготовки специалистов.

Мы сформировали перечень мероприятий/активностей и действий, которые уже реализуются могут быть включены в практику развития надпрофессиональных компетенций студентов университетов.

Предложения по решению проблем и поиску возможностей формирования, оценки и развития надпрофессиональных компетенций студентов вузов, которые выделены преподавателями, направлены на вовлечение в образовательный процесс всех стейкхолдеров и принятие мер на различных уровнях и в разных плоскостях достижения цели формирования человеческого капитала страны, способного обеспечить ей устойчивое развитие. Необходимо обозначить, что подавляющее большинство выдвинутых данной целевой аудиторией предложений, направлено на повышение эффективности их собственной деятельности: повышение уровня мотивации, развитие компетенций, повышение уровня лояльности, активных действий по обновлению учебного процесса. Данный факт коррелирует с выводами, которые мы делали в предыдущих исследованиях о том, что для роста вовлеченности и мотивации студентов, развития их компетенций необходим высокий уровень сформированности данных качеств и компетенций профессорско-преподавательского состава [1]. Предложения, озвученные целевой аудиторией

представителей работодателей, связаны с повышением мотивации и личной активности студентов при включении в различные виды деятельности в университете (учебной, внеучебной, научной), а также самообразования. Еще одно важное действие, выделенное эйчарами, – сопровождение наставником, коучем, психологом в карьерном ориентировании и на практике на предприятии. И представителями вузов, и работодателями обозначается важность усиления системного сотрудничества при подготовке специалистов. Студенты осознают, что ключевую роль в становлении их как специалиста и активного члена общества играет проявление личной заинтересованности и включенности в учебный процесс, саморазвитие и само рефлексия.

Итоги фокус-группового исследования дополняют существующие теоретические и эмпирические изыскания в проблематике формирования, развития и оценки надпрофессиональных компетенций студентов университетов. Анализ показывает важность взаимодействия и проявления активности всеми стейкхолдерами образовательного процесса при формировании надпрофессиональных компетенций студентов, демонстрирует существующие проблемные вопросы и раскрывает возможности их решения.

Результаты проведенного качественного исследования проблем и возможностей формирования надпрофессиональных компетенций университетов может быть интересно как представителям университетов – в качестве ориентиров при выстраивании взаимоотношений с работодателями, управления мотивацией и развитием педагогов, применения инструментов вовлечения и повышения карьерной мотивации и самосознания студентов. Кроме того, результаты исследования могут быть интересны работодателям, которые готовы внедрять и эффективно применять инструменты прелиминаринга при привлечении молодых специалистов и работы с кадровым резервом НИ РО. Возможно, результаты исследования найдут отклик у студенческого сообщества, кто обладает проактивностью и готов к принятию осознанных карьерных решений. Итоги исследования будут применены в дальнейшем при проработке возможностей реализации технологии карьерного лифта, в том числе в цифровой среде.

### **Литература**

1. *Пеша, А. В.* Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века / А. В. Пеша, Е. В. Евплова. – DOI 10.7256/2454-0676.2020.3.33247 // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3. – С. 29–46.
2. Развитие и оценка надпрофессиональных компетенций студентов университетов: теоретико-методологические основы / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.] ; под общ. ред. А. В. Пеша. – Казань : Бук, 2020. – 248 с. – ISBN 978-5-00118-592-5.
3. *Пеша, А. В.* Компетенции специалистов сервиса будущего для сервисной экономики настоящего / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, И. С. Полушина. – DOI 10.21684/2411-7897-2020-6-3-295-327 // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2020. – Т. 6, № 3. – С. 295–327.



## РАЗДЕЛ 4

### ОЦЕНКА НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ МЕТОДОМ АССЕССМЕНТ ЦЕНТРА

#### *Глава 10*

#### **Сравнительный анализ оценки надпрофессиональных компетенций посредством Ассессмент центра в формате онлайн и офлайн**

Компетенции специалистов XXI века являются объектом исследования большого числа ученых и практиков различных сфер деятельности. Еще в далеком 1918 г., более 100 лет назад, ученым Фонда Карнеги Чарльзом Риборгом Манном было экспериментально доказано, что 85 % успеха в работе специалиста определяется уровнем развития навыков и умений в области коммуникаций (надпрофессиональных, *soft*) и лишь 15 % успеха обеспечивается высоким уровнем развития профессиональных (технических, *hard*) навыков [8, с. 106–107]. Так, компетенции специалистов в области управления персоналом рассматриваются учеными в контексте развития цифровых технологий и расширения спектра решаемых задач [5; 12; 14], компетенции учителей также изучаются через сочетание профессиональных (педагогических, технологических) и непрофессиональных (взаимодействие, творчество, цифровизация) компетенций, важных для эффективной самореализации современного педагога [2; 9]. Существует большое количество работ, показывающих высокую значимость развития наряду с профессиональными также и непрофессиональных компетенций, которые более подробно мы раскрыли в своих предыдущих исследованиях [3]. Наиболее актуальные вопросы данной тематики, раскрываемые в трудах ученых последних трех лет (2018–2021 гг.), касаются изучения цифровых компетенций студентов и преподавателей, а также цифрового разрыва в образовании, разработки инструментария оценки компетенций, развития компетенций студентов, а также концептуализации компетенций при реализации идей образования для устойчивого развития [3, с. 70].

В данной главе мы раскрываем анализ опыта оценки надпрофессиональных компетенций студентов двух направлений подготовки: «Управление персоналом» и «Педагогическое образование» с применением технологии Ассессмент центра.

Изучению валидности и эффективности технологии Ассессмент центра посвящено большое количество научных изысканий, например, работы А. Howard, С. J. Russell, D. J. Woehr, W. Arthur Jr. [6; 13; 16]. Применение центров оценки для составления карьерных траекторий студентов университетов и колледжей является одним из направлений исследований уже несколько десятилетий. Сменяются поколения, изменяются технологии, но до сих пор, центры оценки компетенций являются одним из самых валидных методов оценки надпрофессиональных (мягких, управленческих) компетенций. Итоговые результаты оценки, представленные в профилях компетенций участников, отражают многоэтапную и разностороннюю экспертную оценку, в том числе результатов применения тестов, работы в мини-группах по решению ситуационных задач и деловых игр, выполнению индивидуальных заданий – баскет-метод, интервью [7; 10; 11]. Кроме того, в Ассессмент центрах часто применяются опросные методики взаимной оценки и самооценки компетенций участниками конкурса [11; 15]). Так, исследование Т. Н. Shore и его коллег было направлено на оценку достоверности оценки сверстниками и само-

оценки эффективности работы в рамках Ассесмент центра. В результате проведенного исследования было выявлено влияние вышеуказанных оценок на валидность результатов Ассесмент центра [15].

В данной работе важной исследовательской задачей является проведение сравнительного раскрытия результатов оценки компетенций, проводимой в формате онлайн и оффлайн. Важность определяется целым рядом факторов:

1. Ускорение процессов распространения цифровых технологий под влиянием пандемии COVID-19. За последние полтора года спрос на проведение Ассесмент центров в формате онлайн и с применением цифровых технологий возрос. Часто оценки подвергаются команды с широкой географической дислокацией ее членов. Кроме того, оценка в онлайн-формате проводится в том числе для развития цифровых компетенций участников.

2. Важность оценки как профессиональных, так и надпрофессиональных компетенций специалистов для составления прогноза эффективности деятельности и разработки/внесения корректив в индивидуальные планы развития. В настоящее время мы наблюдаем повышение спроса на проведение Ассесмент центров. При этом формируемые от заказчиков запросы часто направлены на оценку надпрофессиональных (управленческих) компетенций специалистов. Основная цель таких оценок – формирование кадрового резерва руководителей и определение возможностей роста производительности труда в подразделениях компаний.

3. Существует гипотеза, что оценить социо-эмоциональные компетенции в формате офлайн можно с большей эффективностью и объективностью, нежели в онлайн. И наоборот, при желании оценить цифровые компетенции участников лучше проводить оценку в онлайн или с применением цифровых технологий.

В работе описан опыт проведения Ассесмент центра молодых специалистов и студентов различных направлений подготовки в рамках Всероссийского конкурса по надпрофессиональным компетенциям «Ассесмент „Таланты XXI века“», который в 2021 г. реализован полностью в формате онлайн и Всероссийского конкурса «Ассесмент «HR: пул талантов», реализованного в 2018 г. в очном формате.

### **Сравнительное описание реализации Ассесмент центра в форматах онлайн и офлайн**

*Участники.* В очном этапе Ассесмент центра в 2018 г. приняло участие 85 человек, обучающихся по направлению подготовки «Управление персоналом» и молодых специалистов с опытом до трех лет. В ассесменте приняли участие студенты 11 вузов России и 12 специалистов-практиков управления персоналом, имеющим опыт работы в сфере до трех лет. В онлайн-формате в 2021 г. приняло участие 69 человек из 14 городов и 15 вузов России, три специалиста-практика. В качестве экспертов были приглашены в 2018 г. 22 человека руководителей служб управлений персоналом предприятий г. Екатеринбурга, представители профессиональных сообществ, а также ведущие преподаватели кафедр управления персоналом, менеджмента УрГЭУ, МИДИС, ЮУрГГПУ (5 человек). В 2021 г. в качестве экспертов приняли участие в оценке 16 представителей профессионального сообщества руководителей и специалистов управления персоналом, а также руководители и специалисты учреждений сферы образования.

*Методика оценки.* 1. С целью определения пула компетенций для оценки в рамках конкурса, нами был проведен опрос, а также нарративные интервью среди

руководителей и специалистов по управлению персоналом. В итоге в 2018 г. был сформирован следующий перечень компетенций:

- эффективные коммуникации и грамотная речь;
- креативность и инновативность;
- системность и управление информацией;
- работа в команде;
- энергичность и стрессоустойчивость;
- включенность в работу и энтузиазм;
- организация и планирование;
- способность оперативного решения задач в предметной области.

В 2021 г. пул надпрофессиональных компетенций для оценки в Ассессмент центре был определен по итогам проведения качественного исследования, описанного в данной монографии. В результате перечень компетенций был сформирован в следующем виде:

- коммуникабельность;
- креативность;
- управление информацией
- цифровые компетенции;
- взаимодействие с людьми;
- компетенции в области эмоционального интеллекта;
- профессиональная ориентация.

Если не смотреть на изменения формулировок компетенций, их основная суть и дескрипторы не изменились сильно за три года. Добавились к оценке цифровые компетенции, компетенции, которые связаны с эмоциональным интеллектом объединились в один блок оценки.

Если сравнивать компетенции, то в офлайн-ассесмент мы брали для оценки большее их количество, так как отследить их у участников в течение четырех часов мероприятия было возможно. Для оценки во время онлайн-ассесмента число компетенций было сокращено до семи. Одновременно в упражнении оценивались от трех до пяти компетенций. В большом финале 2021 г. оценивались все семь компетенций одновременно, что связано со спецификой его проведения.

2. Для оценки компетенций участников Ассесмент центра нами была выбрана девятибалльная 4-уровневая шкала, где 7–9 баллов – компетенция выражена на уровне от «хорошо» до «превосходно»; 4–6 баллов – компетенция «присутствует, но недостаточно сформирована»; 1–3 балла – компетенция выражена слабо; 0 баллов – компетенция не наблюдается.

3. Для каждого задания был четко прописан набор индикаторов оценки по четырехуровневой девятибалльной шкале.

4. Подбор и обучение ассессоров (экспертов-оценщиков).

Подбор ассессоров осуществлялся по критериям опыта участия в Ассесмент центрах, профессионального опыта в области оцениваемых компетенций, мотивации участия и готовности пройти обучение. Существуют некоторые отличия в подготовке к работе экспертов в онлайн- и офлайн-форматах Ассесмент центра. Сравнение технологии обучения экспертов конкурса в двух форматах представлено в табл. 29.

Таблица 29 – Сравнительные характеристики обучения экспертов работе на Ас-

сессмент центре в форматах онлайн и офлайн

Критерий	Офлайн (очно)	Онлайн
Формат	Очное обучение	Онлайн-обучение в формате видеоконференции
Инструмент	Мультимедийное оборудование, аудитория	Платформа Zoom
Материалы	Брошюра эксперта (печатная версия)	Инструкция для экспертов (гугл-презентация)
Вопросы и материалы	Знакомство экспертов	Знакомство экспертов
	Проигрывание заданий, обсуждение пула компетенций и индикаторов	Проговаривание, разбор заданий и обсуждение индикаторов оценки компетенций
	Бланки оценки	Онлайн-бланки оценки компетенций, апробирование заполнения, обсуждение вопросов и предложений
	Регламент	Апробация цифровых инструментов, применяемых на Ассессмент центре
		Регламент
		Обсуждение роли экспертов при работе в сессионных залах (модерация при необходимости)

Из таблицы видно, что необходимых для проработки с экспертами вопросов при проведении Ассессмент центра в формате онлайн несколько больше. Обязательно подготавливается подробная пошаговая инструкция по работе эксперта в синхронном формате с фиксацией тайминга, цели заданий и задач экспертов при выполнении роли модераторов в сессионных залах. Обучение экспертов в формате офлайн проходит в виде дискуссионного тренинга, где есть возможность «прожить» упражнения и осознать, а также скорректировать индикаторы оценки компетенций.

5. Пилотное исследование. Пилотное исследование проводилось с целью содержательной валидации программы Ассессмент центра. На группе студентов соответствующих направлений подготовки мы реализовывали весь комплекс заданий Ассессмент центра, убеждались, что компетенции выбраны верно, а поведенческие реакции к ним соответствуют проявляемому участниками поведению. На основе пилотажа часть индикаторов компетенций была нами уточнена.

6. Информирование участников по поводу используемых в Ассессмент центре инструментов. Только при работе в онлайн-формате обязательно информируем участников о тех инструментах, с которыми необходимо будет работать. В случае появления вопросов по применению инструментов каждый из участников может его задать организаторам через форму обратной связи.

7. Запуск проекта. Запуск сайта с подробной информацией о целях, задачах, содержании этапах и сроках Ассессмент центра, а также с информацией об экспертах конкурса (<http://assessment2020.tilda.ws>). Рассылка приглашений. Регистрация участников.

8. Предварительный этап оценки. Предварительный этап оценки проводился в 2018 и 2021 гг. в асинхронном формате.

В 2018 г. участникам предлагалось написать эссе на одну из актуальных тем

управления персоналом. Например:

- Эффективное использование технологий удаленной работы.
- Нематериальная мотивация: постоянная или переменная?
- Бизнес в кризис: практики выживания персонала.
- Дауншифтинг: причины и особенности.
- Корпоративные стандарты их влияние на эффективность персонала.
- Нематериальные активы, или что дороже денег?
- Меньше студентов – больше специалистов?
- Причины увольнения сотрудников по собственному желанию.
- Проблемы дискриминации сотрудников пенсионного возраста.

Критерии оценки эссе представлены в табл. 30.

Таблица 30 – Критерии оценки эссе участников на отборочном этапе Ассесмент центра в 2018 г.

Компетенции	Индикаторы
Системность и управление информацией	Структурирование информации
	Выделение существенные связи между элементами
	Представление целостную картину раскрываемой темы
Эффективная письменная коммуникация	Богатство словарного запаса
	Убеждение и влияние в письменной речи
	Уверенное аргументирование личной позиции с использованием Я-высказываний
	Иллюстрация информации соответствующими примерами
Включенность в работу	Заинтересованность в содержании работы
	Отражение индивидуальных впечатления, соображения по теме эссе
	Понимание и раскрытие современных тенденций управления персоналом по выбранной тематике

По итогам анализа эссе отбирались участники финала. При оценке в 2018 г. на финал были приглашены 60 из 85 заявившихся участников.

В 2021 г. участникам уже во время регистрации предлагалось ответить на вопрос по поводу того, что им даст участие в конкурсе. После, на предварительном этапе на выбор необходимо было пройти три из предлагаемых заданий: тест вычислительных способностей, тест вербальных способностей, тест логических способностей, метапрограммное тестирование, задания на оценку креативности. Тестирование способностей уже дает представление о развитии базовых компетенций участников, но, главное – показывает мотивацию участия в конкурсе, так как по статистике 70–80 % участников проходят предварительный этап оценки [1].

На финал конкурса 2018 г. и малые финалы конкурса 2021 г. были приглашены все участники, успешно прошедшие предварительный этап. Наша задача – дать возможность оценить и развить свои надпрофессиональные компетенции максимально большому числу студентов вузов, молодых специалистов, поэтому отсев в данные годы по количеству баллов не проводился.

#### 9. Финальные мероприятия.

*Офлайн-ассесмент – 2018.* Полуфинал Ассесмент центра в 2018 г. представлял

собой презентацию участниками подготовленных эссе. Во время презентации эксперты наблюдали не только за выступлением участников и оцениванием его по системе индикаторов, но и за поведением во время слушания выступлений других.

Финал проходил в интерактивном формате. В течение четырех часов участники в группах решали ряд заданий в профессиональной области, в том числе с применением современных информационных технологий. В каждом новом задании участники работали в группах с разным составом, что позволяло каждому проявить себя и продемонстрировать свои способности. Эксперты также имели возможность оценить всех участников в разных упражнениях, что гарантировало объективность получаемых данных. Кроме того, одного участника оценивали одновременно минимум два эксперта, что, согласно психометрической теории, делит компоненты ошибок экспертной оценки на количество оценщиков и увеличивает истинную дисперсию в сравнении с оценками одного оценщика [4]. Ассессоры выставляли баллы оцениваемым участникам после окончания каждого упражнения, записывали проявление индикаторов. В конце Ассессмент центра каждый из ассессоров мог дать дополнительные комментарии по участникам, которые были отражены в профиле компетенций и рекомендациях. Всего участниками было решено 6 заданий (рис. 33).

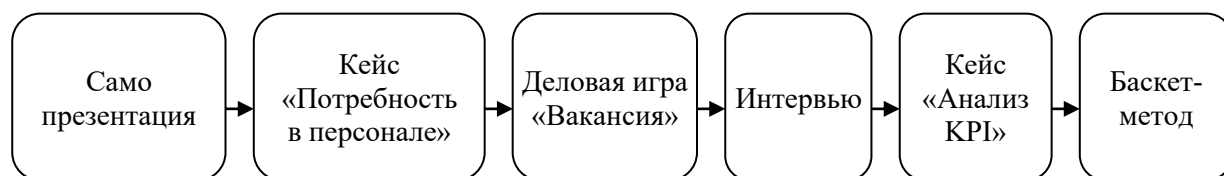


Рисунок 33 – Упражнения Ассессмент центра в 2018 г.

Единственный минус, с которым мы столкнулись при проведении конкурса в 2018 г., – время подведения итогов. Было достаточно большое количество участников конкурса (60), большое число экспертов, которые заполняли оценочные бланки в бумажном виде и сдавали после каждого упражнения для заведения в онлайн форму, что требовало больших временных затрат. В итоге, после окончания времени конкурса понадобилось порядка 30 минут для подсчета результатов и оглашения победителей.

*Финалы Ассессмента-2021.* В этом году прошло два малых финала: «Ассессмент „HR: пул талантов“», «Ассессмент „Педагоги XXI века“» для студентов и специалистов соответствующих направлений. После состоялся большой финал «Ассессмент „Таланты XXI века“». На рис. 34 представлена логика проведения малых финалом и финала конкурса. Два малых финала по времени длились три часа с подведением итогов. Большой финал длился четыре часа с подведением итогов, обратной связью и рефлексией.

Все мероприятия заканчивались рефлексией, обратной связью и награждением победителей.

Подсчет баллов и определение победителей конкурса в 2021 г. были полностью автоматизированы, что сократило время на обработку результатов и позволило четко уложиться в тайминг проекта и огласить результаты в течение 10 минут после завершения мероприятия.



Рисунок 34 – Логика упражнений синхронных этапов Ассесмент центра 2021 г.

Обсуждение результатов проводилось по каждому участнику экспертами конкурса.

Подготовка и отправка индивидуальных отчетов с рекомендациями по развитию компетенций. Все индивидуальные отчеты с рекомендациями формировались и были отправлены организационной группой в течение 10 дней после проведения финальных мероприятий конкурса.

### Результаты

По итогам отборочных туров, в финале Ассесмент центра в 2018 г. приняло участие 60 человек, в 2021 г. – 18 человек. В 2018 г. – это был самый большой по количеству участников и экспертов очный финал конкурса. С точки зрения географии участников онлайн-формат привлекает участников из большего числа регионов и университетов, так как в 2018 г. число вузов составило 11, а в 2021 г. – 17 с большей представленностью городов.

В целом результаты Ассесмент центра показали уровень развития надпрофессиональных компетенций и профессиональных способностей на уровне выше среднего. Средний итоговый балл оценки по всем компетенциям участников в 2018 г. составил 5, а в 2021 г. – 6,33 балла. В табл. 31 обозначены данные оценок участников в разрезе средних (med), минимальных (min) и наивысших баллов (max), набранных участниками Ассесмент центров, финалы которых прошли в онлайн и оффлайн.

Таблица 31 – Анализ данных о результатах оценки компетенций участников Ассесмент центра онлайн (2021 г.) и офлайн (2018 г.)

Компетенция	2018			2021		
	min	med	max	min	med	max
Коммуникабельность	3,00	5,28	8,50	4,62	6,40	7,7
Креативность	4,11	4,80	7,44	4,00	6,20	7,5
Управление информацией	3,00	5,06	7,33	4,10	6,50	7,8
Цифровые компетенции	–	–	–	4,25	6,70	8,0
Взаимодействие с людьми	2,75	4,82	7,75	3,70	6,20	7,7
Компетенции в области эмоционального интеллекта	3,00	5,36	8,30	3,30	6,20	8,0

Компетенция	2018			2021		
	min	med	max	min	med	max
Профессиональная ориентация	2,13	4,84	7,90	3,60	6,10	7,9
<b>В среднем по всему ассесменту</b>	<b>2,90</b>	<b>5,00</b>	<b>7,50</b>	<b>3,60</b>	<b>6,33</b>	<b>7,9</b>

Если сравнивать средние оценки участников двух лет конкурса, очевидно, что по всем компетенциям в 2021 г. они выше. В то же время участники финала 2018 г. имели более высокие баллы в сравнении с конкурсантами 2021 г. по таким компетенциям, как коммуникабельность, взаимодействие с людьми и компетенции в области эмоционального интеллекта. Эксперты в 2018 г. отметили достаточно удовлетворительный уровень подготовки участников ассесмента. Наивысший балл за прохождение всех этапов ассесмента, набранный участником составил 7,5 балла, наименьший – 2,9 балла. Самая высокая средняя оценка участников по компетенции «энергичность и стрессоустойчивость» 5,36 балла. «Работа в команде» – та компетенция, которая была оценена экспертами как самая неудовлетворительно продемонстрированная участниками во время проведения Ассесмент центра – 4,82 балла. Каждый участник во время решения поставленных задач старался проявить себя, зачастую в ущерб общекомандной работе и командному результату. Напротив, в 2021 г. эксперты, особенно в рамках оценки выполнения задания финала Ассесмент центра, высоко оценили работу в команду и проявление лидерства, экспертности, готовность и способность брать на себя ответственность при решении группового задания.

Результаты оценки компетенций участников ассесмента экспертами представлены в диаграммах размаха на рис. 35 (2018 г.) и рис. 36 (2021 г.).

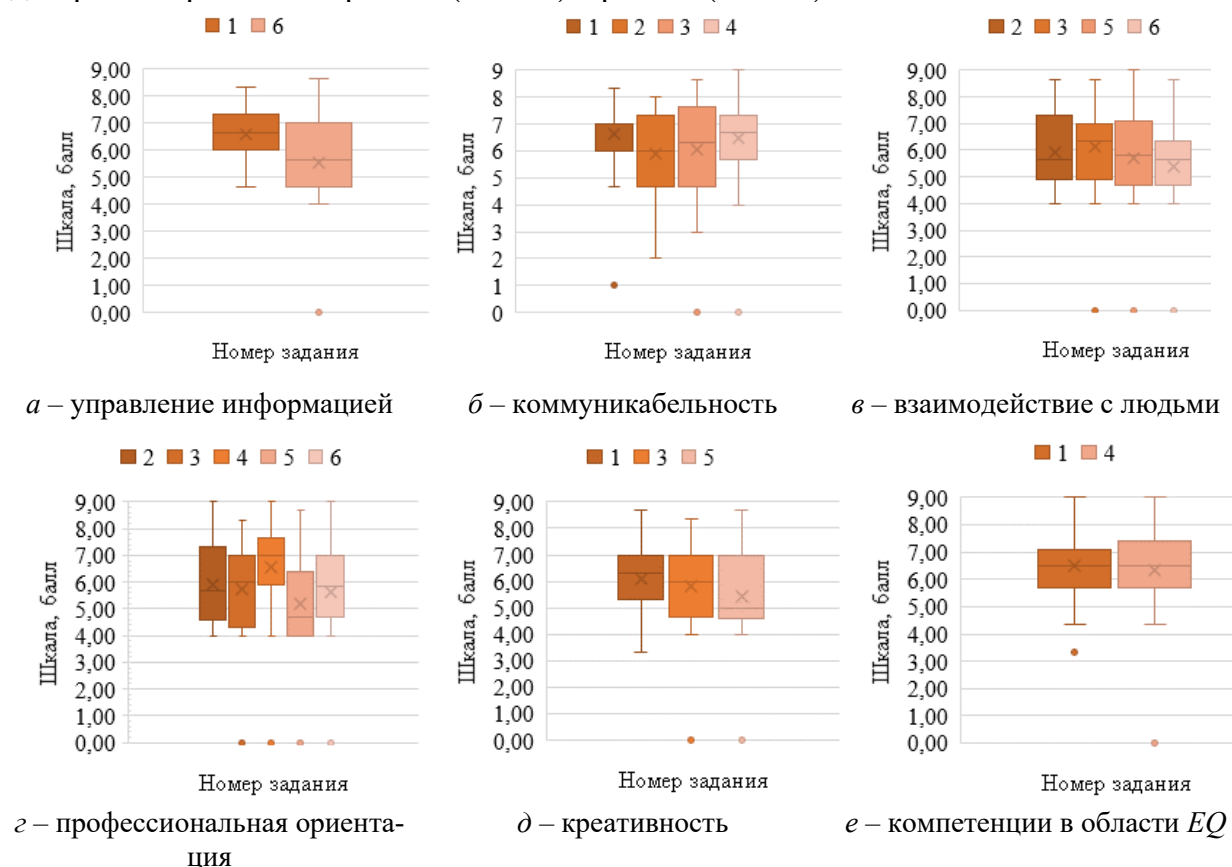


Рисунок 35 – Результаты оценки компетенций участников ассесмента в 2018 г.



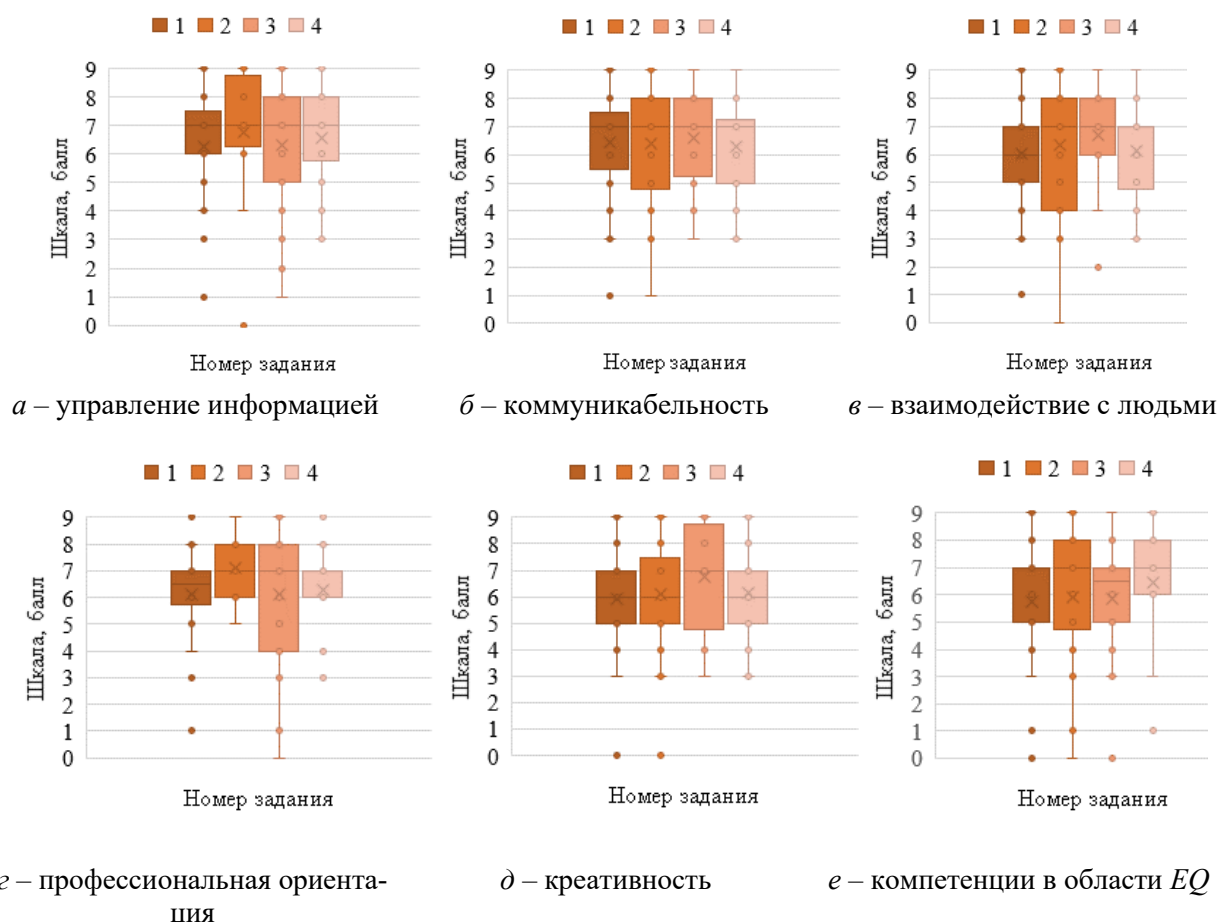


Рисунок 36 – Результаты оценки компетенций участников ассесмента в 2021 г.

Диаграммы сформированы в соответствии с экспертными оценками компетенций участников. Из диаграмм размаха видно, что выявлен достаточно большой разброс оценок участников даже внутри одной оцениваемой компетенции во время различных упражнений/ этапов оценки большого финала конкурса в 2021 г. Благодаря смене аудитории оцениваемых участников экспертами в каждом упражнении мы обеспечили наибольшую объективность итоговых оценок участников, тем не менее, разница в субъективном восприятии поведения оцениваемых полностью не нивелирована. В то же время достаточно большое количество экстремальных значений оценок компетенций говорит о неравной подготовленности участников финального этапа.

Участники объясняли невысокий уровень личной эффективности тем, что задания, предложенные в ходе Ассесмент центра, подразумевали достаточно высокий уровень развития не только надпрофессиональных, но и профессиональных компетенций, слаженность работы, управление временем, быструю обработку большого количества информации, в том числе данных. В диаграммах размаха не представлены оценки цифровых компетенций, так как в 2018 г. они не проводились. Здесь наблюдалось в 2021 ш. два выбросных значения – 4,25 и 4,75 балла, IQR (интерквартильный размах) составил 2,6 балла.

Самый большой разбег оценок в 2018 г. наблюдался по компетенции «профессиональная ориентация» – от 0 до 9 баллов (IQR = 2,43 балла), наиболее ровные оценки экспертов участники получили за проявление компетенции в области EQ

(IQR = 1,58 балла), а также «Управление информацией» (IQR = 1,7 балла).

Ниже представлены данные оценок компетенций в диаграммах размаха по этапам большого финала Ассессмент центра 2021 г. Всего в процессе выполнения заданий было четыре замера каждой из компетенций.

На финал конкурса 2021 г. студенты попали через прохождения малых финалов, на которых также в режиме онлайн, синхронно проводилась оценка компетенций и были отобраны лучшие участники по количеству баллов. Тем не менее видна неровность оценок компетенций во время финального этапа Ассессмент центра. Наибольшая разница оценок конкурсантов экспертами видна на втором и третьем этапах работ над решением итогового задания. Это объясняется тем, что время адаптации к команде и понимание условий задач прошло, наступил этап принятия решений и активных действий по решению кейса. Участники в разной степени проявили себя. На четвертом этапе проходило подведение итогов командной работы и оформление презентации для экспертной комиссии, чем может объясняться не большой интерквартильный размах оценок компетенций. Мы видим на рис. 36, что выбросные значения оценок наблюдаются по всем компетенциям, особенно много их по управлению информацией и компетенциям в области EQ. Самый высокий интерквартильный размах и разница оценок экспертов наблюдалась по компетенциям «Цифровые компетенции, взаимодействию с людьми, креативности (IQR = 2,62 балла), т. е. участники на протяжении всего мероприятия демонстрировали очень разные индикаторы проявления данных компетенций. Наименьший IQR = 2,06 по компетенции «профессиональная ориентация». Несмотря на то, что IQR компетенции участников в области профессиональной ориентации самый низкий из всех в 2021 г., можно отметить существенную разницу в оценках экспертов и по данной компетенции.

Размах оценок в оба года демонстрирует компетентностную неоднородность участников. Часть участников, демонстрируя высокий уровень развития одних компетенций, слабо проявляет другие.

Факт различия уровня оценок участников ассесментов 2018 и 2021 гг. не может показывать, что уровень участников стал выше, или был ниже. В любом случае ассесмент – субъективная оценка компетенций, в которой отражается видение и чувство экспертов при их объективном подходе к оцениванию. Тем не менее важно, что основные компетенции, которые находятся в зоне развития и требуют особого внимания участников видны, и получаемая рефлексия подтверждает, что оценка объективна, обоснована и принимается участниками для дальнейшей работы над собой.

## **Выводы**

В данной главе мы провели сравнительный анализ результатов проведения оценки компетенций методом Ассессмент центр в двух форматах: онлайн и офлайн. Онлайн-формат Ассессмент центра стал для нас в 2020 г. вынужденной альтернативой традиционному проведению конкурса. Пандемия COVID-19 оказала влияние на все виды жизнедеятельности, на все организационные процессы в системе образования, в том числе и на конкурсную активность. В этом отношении существующий широкий спектр дистанционных технологий позволяет проводить качественную оценку компетенций невзирая на расстояние.

Кроме того, Ассессмент центр – это не только и не столько оценка компетен-

ций, сколько мероприятие, позволяющее увидеть свои сильные стороны и стороны развития, а также развить новые навыки, получить новые знания и, конечно, нетворкинг. Учитывая спрос на рынке труда как профессиональных, так и широкого спектра надпрофессиональных компетенций, Ассесмент центр построен таким образом, что через решение задач в профессиональной области происходит и оценка и развитие надпрофессиональных компетенций участников. Знакомство с новыми людьми, выход из зоны комфорта, вызовы, отраженные в кейсах и играх, обратная связь – все направлено на развитие молодых специалистов для формирования их карьерных траекторий.

При подготовке к Ассесмент центру в 2021 г. мы изначально ставили компетенции в области эмоционального интеллекта в качестве дополнительных к оценке экспертами, считая, что сложно будет отследить индикаторы проявления их в онлайн-среде. Наше предположение оказалось неверным, так как участники эффективно использовали навыки управления своими эмоциями, понимания и влияния на эмоции других. В то же время в 2018 г. мы впервые на оффлайн Ассесмент центре применили в конкурсных заданиях необходимость применения цифровых технологий, для чего каждая команда была обеспечена необходимым оборудованием. Поэтому утверждать, что цифровые компетенции сложно оценить в очном формате, тоже нельзя. Безусловно, для оценки данных компетенций необходимо оборудование и контроль за действиями в цифровой среде со стороны экспертов, тем не менее, такой смешанный формат ассесмента возможно реализовать.

В результате можно сказать, что при достаточно высоком уровне подготовки и проведения Ассесмент центров можно получить объективные данные об уровне развития компетенций участников.

Если говорить о более частных результатах, то в 2018 г. все оцениваемые надпрофессиональные компетенции были продемонстрированы участниками в среднем, как недостаточно развитые, но наблюдаемые в процессе выполнения поставленных задач. В 2021 г. эксперты значительно выше оценили уровень подготовки участников, что отразилось на индивидуальных и итоговых средних показателях оценки компетенций.

В 2018 г. мы отметили факт, что чем больше задание было связано с проявлением вычислительного мышления и логики для достижения результата, тем менее активно участники проявляли себя и связанные с задачей компетенции. В результате исследования нами были выявлены трудности студентов с планированием и организацией, со способностью оперативно решать проблемы и принимать решения. В 2021 г. подобные вопросы не вызывали у студентов затруднений, сложности в большей части возникали из-за распределения ролей, задач, продвижения идей в командах. Еще одно наблюдение, сделанное нами в процессе Ассесмент центра, связано с мотивацией участников конкурса. Чем выше участник на входе был заинтересован в положительном результате и понимал для чего ему участие в конкурсе, тем более активно задействовал все свои способности для решения поставленных задач.

Немаловажным выводом, сделанным в ходе Ассесмент центра, стало то, что участники конкурса не до конца понимают важность командного взаимодействия для достижения высокого результата. Во время выполнения упражнений не все участники были способны прислушиваться и анализировать альтернативные решения перед принятием решения. Деловые игры и кейсы, которые были предло-

жены для работы участников в процессе Ассесмент центра позволяли участникам смоделировать свое поведение в ситуациях, приближенных к реальным ситуациям решения профессиональных задач специалиста по управлению персоналом, педагога. Один из самых главных итогов, наблюдаемых в текущем исследовании, заключается в том, что эффективность участников была значительно выше в деловых играх и упражнениях, которые предполагали полную включенность каждого из игроков в достижение результата. Межличностное взаимодействие внесло существенный вклад в успешное решение стоящих перед оцениваемыми задач. Те участники, которые были максимально открыты и готовы к межличностному, командному взаимодействию добились наибольших итоговых результатов.

Тем не менее если посмотреть комплексно на диаграммы размаха оценок компетенций участников Ассесмент центра обоих лет, то увидим очень широкий размах оценок в одной компетенции в различных упражнениях и этапах выполнения заданий. Можно предположить, что уровень сложности, условия, настрой, наличие или отсутствие профессиональных знаний в области задачи, а также внешние факторы могут оказывать влияние на проявление компетенций и отразиться в итоговых значениях обратной связи экспертов конкурса.

Полученные данные сигнализируют о среднем уровне развития надпрофессиональных компетенций у студентов данной выборочной совокупности и необходимости разработки мероприятий по развитию надпрофессиональных компетенций во время получения высшего образования. Данная задача может быть решена только при условии усиления качества взаимодействия между работодателями и вузом, а также при наличии активности и заинтересованности студентов в развитии надпрофессиональных компетенций для повышения личной конкурентоспособности на рынке труда в выбранной профессиональной области.

Об эффективности оценки компетенций как онлайн, так и в очном формате говорят факты. Участники Ассесмент центра 2020 г. давали обратную связь о том, как положительно повлияли итоги конкурса на их дальнейшее развитие. Одна из финалисток конкурса поступила в магистратуру по направлению подготовки «Управление персоналом», трудоустроилась и успешно развивается в профессии (закончив бакалавриат по направлению подготовки «Экономика»). Ряд участников по итогам приняли участие в серии онлайн-курсов, подготовленных специально для них – марафоны развития компетенций, курс «Онлайн-технологии для работы и учебы». «выпускников» Всероссийского конкурса «Ассесмент «Таланты XXI века» крайних двух лет можно встретить в качестве участников различных профессиональных конкурсов, конференций и форумов. В 2021 г. среди 69 участников, подавших заявки на конкурс, 12 человек – финалисты конкурса 2020 г., которые решили вновь проверить и проявить свои компетенции, получить рекомендации дальнейшего развития. Финалисты конкурса 2018 г. строят успешную карьеру в области управления персоналом, посвятили себя науке и преподаванию.

## **Литература**

1. Пеша, А. В. Ассесмент-центр компетенций онлайн: возможности и методология / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева. – DOI 10.24147/1812-3988.2021.19(2).56-68 // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. – 2021. – Т. 19, № 2. – С. 56–68.
2. Пеша, А. В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века / А. В. Пеша, Е. В. Евплова. – DOI: 10.7256/2454-0676.2020.3.33247 // Педагогика и просвещение. –

2020. – № 3. – С. 29–46.

3. Развитие и оценка надпрофессиональных компетенций студентов университетов: теоретико-методологические основы / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева [и др.] ; под общ. ред. А. В. Пеша. – Казань : Бук, 2020. – 248 с. – ISBN 978-5-00118-592-5.

4. *Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H., & Rajaratnam, N.* The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles. – New York: Wiley, 1972. – 33 p.

5. *Dahlbom, P., Siikanen, N., Sajasalo, P. and Jarvenpää, M.* Big data and HR analytics in the digital era //Baltic Journal of Management. – 2020. – Vol. 15 (1). – P. 120–138. – <https://doi.org/10.1108/BJM-11-2018-0393>

6. Howard, A. A reassessment of assessment centers: Challenges for the 21st century //Journal of Social Behavior and Personality. – 1997. – Vol. 12 (5). – P. 13–52.

7. *Lievens, F., Harris, M. M., Van Keer, E., & Bisqueret, C.* Predicting cross-cultural training performance: the validity of personality, cognitive ability, and dimensions measured by an assessment center and a behavior description interview //Journal of Applied Psychology. – 2003. – Vol. 88 (3). – P. 476–489.

8. *Mann, C. R.* A study of engineering education. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. – New York, 1918. – 189 p.

9. *Nousiainen, T., Kangas, M., Rikala, J., & Vesisenaho, M.* Teacher competencies in game-based pedagogy //Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 74. – P. 85–97. – <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.012>

10. Oliver, T., Hausdorf, P., Lievens, F., & Conlon, P. Interpersonal dynamics in assessment center exercises: Effects of role player portrayed disposition // Journal of Management. – 2016. – Vol. 42 (7). – P. 1992–2017.

11. *Pesha A. V.* Assessment center in the study of the level of development of supra-professional competencies of students in the direction of «HR-management» // EDULEARN20 Proceedings 12th International Conference on Education and New Learning Technologies. – 2020. – P. 1259–1266. – <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2020.0417>

12. *Poba-Nzaou, P., Uwizeyemungu, S., Clarke, C.* Patterns underlying required HR and IT competencies: a content and cluster analysis of advertisements of HR manager positions // The International Journal of Human Resource Management. – 2020. – Vol. 31 (16). – P. 2065–2088. <https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1424019>

13. *Russell, C. J.* Individual decision processes in an assessment center //Journal of applied psychology. – 1985. – Vol. 70 (4). – P. 737–746.

14. *Sharma, A., Sharma, T.,* HR analytics and performance appraisal system: A conceptual framework for employee performance improvement // Management Research Review. – 2017. – Vol. 40 (6). – P. 684–697. – <https://doi.org/10.1108/MRR-04-2016-0084>

15. *Shore T. H., Shore L. M., Thornton G. C.* Construct validity of self-and peer evaluations of performance dimensions in an assessment center //Journal of Applied Psychology. – 1992. – Vol. 77 (1). – P. 42–54.

16. *Woehr, D. J., Arthur, Jr W.* The construct-related validity of assessment center ratings: A review and meta-analysis of the role of methodological factors // Journal of Management. – 2003. – Vol. 29, № 2. – P. 231–258.

**Возможности и ограничения применения метода  
в оценке компетенций студентов российских вузов**

Опыт использования Ассесмент центров в образовании описывается такими зарубежными учеными как Р. Э. Риджио, Д. А. Вальдман, Д. Л. Котке, Е. Стюэр, М. Агирре и др. [11; 12; 13; 14] Среди отечественных авторов можно отметить И. Н. Медведеву, О. И. Мартынюк, Г. В. Гнездилову, Н. В. Шевченко, А. В. Пеша, М. Н. Шавровскую, М. А. Николаеву [3; 4; 6]. Исследование Р. Э. Риджио, Б. Т. Мэйс и др. 754 студентов, прошедших Ассесмент центр, показало, что коэффициенты надежности оценок упражнений соответствовали тем, которые существуют в бизнес Ассесмент центрах, также были получены некоторые доказательства достоверности его содержания и конструкций, а анализ продемонстрировали еще и прогностическую достоверность [13]. В наших более ранних работах мы уже описывали опыт проведения Ассесмент центра в формате онлайн в рамках Всероссийского конкурса надпрофессиональных компетенций «Таланты XXI века» с использованием цифровых технологий [6]. Ю. Н. Бахметова и Е. Н. Егорова рассматривают Ассесмент центр как интерактивный метод обучения студентов и часть практико-ориентированного подхода в образовании [1].

Возможности применения Ассесмент центра в оценке студентов стоит рассматривать с трех точек зрения: с позиции студентов, работодателей и вуза (преподавателей и администрации). Среди возможностей, которые предоставляет Ассесмент центр студентам, можно выделить:

- формирование представлений о том, какими компетенциями важно обладать специалисту для успеха на рынке труда. После Ассесмент центра студент начинает осознавать или подтверждает ранее сформированные мысли о том, что важно для работодателей. Интересно исследование Д. А. Вальдман и Т. Корбар анализа связи результатов Ассесмент центра, проведенного в учебном заведении, и последующей карьеры. Авторы демонстрируют, что итоги Ассесмент центра наиболее последовательно предсказывали как внутренние, так и внешние аспекты карьерного успеха [15]. Из чего мы можем предположить, что целенаправленное и системное применение метода для оценки компетенций в процессе обучения студентов может стать основой для прогнозирования карьерной успешности будущих выпускников;

- получение развернутой информации об уровне развития надпрофессиональных компетенций. Так, Дж. Л. Коттке и К. С. Шульц отмечают, что Ассесмент центр позволяет студентам увидеть письменную обратную связь и использовать ее при планировании развития карьеры [12]. Опрос 60 студентов Кемеровского технологического института пищевой промышленности, которые прошли Ассесмент центр, показал, что 84,2 % считают, что полученный опыт является нужным и полезным, 79,6 % отметили, что они по-новому взглянули на себе, осознали свои сильные и слабые стороны, у них появилось желание развивать свои сильные стороны и развивать слабые [5].

К проведению и экспертной оценки Ассесмент центра привлекаются внешние эксперты, представители работодателей и другие стейкхолдеры высшего образования. Основным результатом каждого Ассесмент центра является формирование индивидуальных отчетов и рекомендаций по развитию компетенций, в

первую очередь надпрофессиональных. Отчеты представляют собой объединенную, структурированную обратную связь от экспертов по компетенциям. По полученным отчетам возможно построить индивидуальные образовательные траектории студентов для уделения внимания зонам роста студента, что является следующим пунктом возможностей метода.

Получение конкретных рекомендаций по развитию и возможность отслеживать динамику изменений надпрофессиональных компетенций. Вместе с отчетом о результатах оценки студент может получить конкретные инструменты для развития в соответствии с конструктором индивидуального плана развития в разрезе трех форматов развития («изучай», «наблюдай» и «действуй»). Более того преподаватели и приглашенные эксперты со стороны работодателей могут наполнять и дополнять конструктор рекомендаций полезными книгами, статьями, ссылками на видео-лекции (как своего университета, так и других образовательных платформ), ссылками на различные мероприятия (например, научно-практические конференции) и т. д.

Возможности ассесмент центра для работодателей:

1. Получение информации об уровне развития надпрофессиональных компетенций студента, которого планируется взять на практику, стажировку или работу. В статье Е. Стюэр, опубликованной еще в начале 1990-х гг., приводится опыт проведения Ассесмент центра студентов в рамках занятий в вузе, подавших заявки на реальные объявления о вакансиях, в ходе которого две группы из шести человек оцениваются представителем компании. В ней же отмечается, что студенты стремятся получить индивидуальную обратную связь относительно своих сильных и слабых сторон [14].

2. Получение опыта взаимодействия и представления об интересах сообщества талантливых студентов. Данная информация может быть полезна при выстраивании работы с кадровым резервом НИ РО, а также всей системы подбора молодых специалистов в компанию. Мир изменяется очень стремительно, вместе с техническими, экономическими и социальными изменениями происходят масштабные трансформации и рынка труда, потребностей и интересов соискателей молодого возраста. Ассесмент центр – коммуникативная площадка, где можно подчерпнуть информацию друг от друга всем участникам.

3. Привлечение и вовлечение талантливой молодежи к участию в реализации бизнес-проектов и инициатив в компании. Инициативность, гибкость, креативность, управление информацией, системность – основные компетенции, необходимые для успешной реализации проектов в бизнесе, которые оцениваются в Ассесмент центре. Работодатели могут подобрать команду/участников проектов под потребности и интересы своих компаний.

4. Также работодатели могут совместно с вузом реализовывать программы для развития конкретных компетенций студентов.

Возможности Ассесмент центра, которые могут быть использованы университетом:

1. Использование метода, который активно используется в продвинутых компаниях, а исследования показывают его валидность. Например, Гоглер, Розенталь, Торнтон и Бентсон показывают доказательства высокой валидности прогнозов ассесмент центра, используя в качестве критериальной меры рейтинг результативности [11]. А. Ю. Попова, Е. В. Лурье показывают результаты эмпирического иссле-

дования на выборке 167 сотрудников крупных российских компаний, которые проходили два раза Ассесмент центр с временным промежутком в 6,5 года (устойчивость оценок за 6,5 лет составила 0,47, а тест-ретестовая надежность для теста способностей – 0,63) [7].

В статье Р. Э. Риджио, Б. Т. Майес описывается использование Ассесмент центров для оценки результатов студентов бизнес-школы в крупном государственном университете. В общей сложности 754 студента прошли Ассесмент центр, при этом коэффициенты надежности оценок упражнений соответствуют тем, которые были найдены в профессиональных управленческих Ассесмент центрах [13].

2. Трудоустройство студентов является одним из главных показателей деятельности вуза, а результаты ассесмента могут интегрироваться в применяемые по всей стране электронные портфолио студентов, из которых можно делать выгрузку и представлять работодателям. В итоге портфолио с результатами оценки могут стать основой для отбора студентов в серьезные компании на достойные должности, что безусловно принесет благо для показателей деятельности вуза. Г. В. Гнездилов и Н. В. Шевченко отмечают, что благодаря Ассесмент центру «создается объективная база данных с информацией по каждому выпускнику, которая помогает эффективно использовать человеческие ресурсы, а в базе данных вуза имеется возможность хранить эту информацию и использовать ее для разработки рекомендаций при распределении выпускников» [с.91, 3].

3. Использование в образовательных программах информации об уровне развития надпрофессиональных компетенций, корректировка заданий и построение занятий так, чтобы максимально способствовать развитию тех, компетенций, которые находятся в «зоне роста». Например, в результате Ассесмент центра, описанного И. Н. Медведевой, О. И. Мартынюк, выявилась необходимость целенаправленного развития отдельных составляющих выделенных групп компетенций (для первокурсников – специальные занятия по технологии работы в Power Point, а также тренинги по развитию коммуникативных компетенций) [4]. Опыт, описанный Л. В. Ращупкиной, А. Л. Сердюк и др., показывает, что Ассесмент центр способствует «уяснению и пониманию задач, стоящих перед подразделением и конкретно сотрудником, мотивирует и преподавателя, и слушателя рассматривать образовательный процесс как единую систему, а не как разрозненные, не связанные между собой занятия» [8, с. 74].

Если говорить об ограничениях применения Ассесмент центра в вузе, то их также можно рассматривать с позиций трех групп.

Главное ограничение со стороны студентов – их пассивность и нежелание проходить оценку, или формальное участие, без попыток максимально проявить свой потенциал. Со стороны же работодателей может существовать неготовность сотрудничать с университетом в части использования результатов Ассесмент центра при принятии решения о трудоустройстве выпускника (приеме студента на стажировку), при построении вновь принятому выпускнику индивидуального плана развития.

Со стороны университета можно выделить две группы ограничений:

1. Квалификация и личность преподавателя. Для организации и проведения Ассесмент центра необходим высокий уровень экспертности: для подбора инструментов, определения пула индикаторов и выполнения роли ассессоров.

Согласно российскому стандарту центра оценки, опубликованного в 2013 г.,



эксперт должен:

- иметь общее представление о методе, его возможностях и ограничениях;
- иметь базовые представления об организации, для которой проводится Ассессмент центр, и целевой профессиональной деятельности;
- знать документы организации, относящиеся к проводимому Ассессмент центру;
- знать задачи, для решения которых он разработан;
- знать программу проводимого Ассессмент центра;
- уметь наблюдать, описывать, классифицировать и оценивать поведение участников в конкретных упражнениях;
- знать типовые ошибки;
- владеть навыками проведения интервью;
- владеть навыками сведения оценок;
- знать процедуру обратной связи и понимать ее значение;
- знать принципы подготовки индивидуальных отчетов по результатам [2].

Не все преподаватели готовы встраивать в свою работу результаты оценки, учитывать их при построении занятий и подготовке заданий для студентов. Преподаватели должны понимать дескрипторы компетенций и возможности встраивания результатов применения метода в рамки учебного процесса. Преподаватель – образец, пример, которому следуют студенты, что требует от него высокого уровня развития надпрофессиональных компетенций. В идеале самим преподавателям проходить периодически процедуру Ассессмент центра, что зачастую на практике достаточно сложно реализовать. В Цюрихском университете педагогического образования будущие студенты, не имеющие формальной квалификации, прошли Ассессмент центр, который показал, что студенты-преподаватели с высокими оценками центра оценки не только с большей вероятностью добьются успеха в своей преподавательской профессии после первого года обучения, но и были восприняты своими наставниками как подходящие учителя после первого года преподавательской деятельности [10].

2. Отсутствие финансовых возможностей администрации инвестировать в проведение Ассессмент центра и поддерживать его встраивание в образовательный процесс.

Таким образом, Ассессмент центр как метод оценки надпрофессиональных компетенций имеет ряд преимуществ, как для студентов, так и для работодателей и вузов. Он позволяет получить информацию, которая может быть использована в развитии и обучении, а также построении карьеры на рынке труда. При этом Ассессмент центр имеет и ряд ограничений, связанных с мотивацией самих студентов, готовности работодателей использовать информацию, полученную в ходе оценки, и наличие финансовых возможностей вуза.

## Литература

1. Бахметова, Ю. Н. Интерактивные методы обучения студентов как часть практико-ориентированного подхода в образовании / Ю. Н. Бахметова, Е. Н. Егорова // Культурная жизнь Юга России. – 2014. – № 3 (54). – С. 61–63.
2. Российский стандарт центра оценки / Е. Вучетич, Д. Гофман, А. Ерофеев [и др.] // Организационная психология. – 2013. – Т. 3, № 2. – С. 8–32.
3. Гнездилов, Г. В. Особенности применения ассессмента в образовании / Г. В. Гнездилов, Н. В. Шевченко // Психология обучения. – 2007. – № 4. – С. 84–92.

4. *Медведева, И. Н.* О подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности по оцениванию результатов обучения / И. Н. Медведева, О. И. Мартынюк, С. В. Панькова, И. О. Соловьева // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. – 2016. – № 9. – С. 134–141.

5. *Митякина, О. В.* Формирование готовности выпускника вуза к конкуренции на рынке труда на этапе трудоустройства / О. В. Митякина, Е. Н. Борисенко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 2–3 (62). – С. 83–88.

6. *Пеша, А. В.* Ассессмент-центр компетенций онлайн: возможности и методология / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, М. А. Николаева. – DOI 10.24147/1812-3988.2021.19(2).56-68 // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. – 2021. – Т. 19. – № 2. – С. 56–68.

7. *Попов, А. Ю.* Те же люди, другое время: Валидность и надежность Центров оценки, динамика развития оцененных компетенций / А. Ю. Попов, Е. В. Лурье // Организационная психология. – 2012. – Т. 2, № 4. – С. 43–58.

8. *Ращупкина, Л. В.* Опыт применения метода «ассессмент-центр» в образовательных организациях ФСИН России / Л. В. Ращупкина, А. Л. Сердюк, С. В. Солоухина // Вестник Владимирского юридического института. – 2017. – № 1 (42). – С. 67–74.

9. *Aguirre, M., Mayes, B.T., Belloli, C., Kubiak, C.* The Use of Assessment Center Methods for Student Outcome Assessment // Journal of Social Behavior and Personality. – 1997. – Vol. 12 (5). – P. 273–288.

10. *Bieri, C., Schuler, P.* Cross-curricular competencies of student teachers: a selection model based on assessment centre admission tests and study success after the first year of teacher training // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2011. – Vol. 36 (4). – P. 399–415.

11. *Gaugler, B. B., Thornton, G. C.* Number of assessment center dimensions as a determinant of assessor accuracy // Journal of Applied Psychology. – 1989. – Vol. 74 (4). – P. 611–618. – <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.611>

12. *Kottke, J. L., Shultz, K. S.* Using an assessment center as a developmental tool for graduate students: A demonstration // Journal of social Behavior and Personality. – 1997. – Vol. 12 (5). – P. 289–302.

13. *Riggio R. E., Mayes B. T., Schleicher D. J.* Using assessment center methods for measuring undergraduate business student outcomes // Journal of Management Inquiry. – 2003. – Vol. 12 (1). – P. 68–78.

14. *Steuer E.* Assessment center simulation: A university training program for business graduates // Simulation & Gaming. – 1992. – Vol. 23 (3). – P. 354–369.

15. *Waldman D. A., Korbar T.* Student assessment center performance in the prediction of early career success // Academy of Management Learning & Education. – 2004. – Vol. 3 (2). – P. 151–167.

## РАЗДЕЛ 5

### МАРАФОНЫ РАЗВИТИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

#### Глава 12

#### **Теория и практика применения онлайн-марафонов в российском образовании и за рубежом**

Во время введения режима самоизоляции в марте 2020 г., перехода всех учебных заведений в режим дистанционного обучения, интерес к теме организации онлайн обучения значительно вырос. Так, по данным Российской реферативной базы научных исследований eLibrary (<https://www.elibrary.ru>), количество публикаций по раскрываемой в статье проблематике за последние десять лет росло, а в 2020 г. по сравнению с 2019 г. увеличилась в три раза (при использовании дефиниции «дистанционное обучение» и «высшее образование» с 345 публикаций в 2019 г. до 1 117 в 2020 г.). Авторы в последнее время изучают возможности и эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в обучении [4; 8]. В настоящее время практически каждый имеет доступ к большим объемам информации с помощью цифрового следа.

Если говорить об онлайн-марафоне, то его популярность в первые месяцы введения режима самоизоляции также значительно выросла. Как показывают данные Yandex Wordstat в марте количество поисковых запросов по ключевому слову «онлайн-марафон» составило 211 706, в апреле – 216 048 (а в 2019 г. ежемесячно не превышал 13 000). Дальше интерес упал и в сентябре 2021 г., например, количество поисковых запросов по этому ключевому слову составил 68 085. Понятно, что онлайн марафоны бывают разные, и связанные с похудением, и с рисованием, но и в развитии надпрофессиональных компетенций все чаще используется данный формат обучения. Например, такие марафоны предлагались Всероссийским форумом «Педагоги России»<sup>1</sup>, платформой «Нетология» «Марафон «Soft skills: навыки адаптации к новой реальности»<sup>2</sup>, Техноградом на ВДНХ<sup>3</sup> и др. Ряд компаний предлагает онлайн марафоны по развитию определенных надпрофессиональных компетенций, например, по эмоциональному интеллекту (Школа Радислава Гандапаса<sup>4</sup>), тайм-менеджменту (HYLS<sup>5</sup>), жизнестойкости (Институт тренинга АРБ Про<sup>6</sup>) и т. д.

Развитие надпрофессиональных компетенций в формате онлайн показывает свою эффективность. Так, например, исследование Е. Кос и Н. Воз показывает, что небольшое онлайн обучение с фотографиями, в ходе которого показывают изображение различных выражений лица и кратким объяснениями, значительно улучшает способности обучающихся распознавать эмоции/выражения лица, как с точки зрения точности, так и скорости [10].

Онлайн-марафон предполагает изучение материала небольшими блоками с обязательным включением практических заданий. При его проведении также могут использоваться чаты через мобильные устройства для поддержания обратной свя-

---

<sup>1</sup> [http://www.school-detsad.ru/SOFTSKILLS\\_communication7-11](http://www.school-detsad.ru/SOFTSKILLS_communication7-11).

<sup>2</sup> <https://vc.ru/s/netologiya/130426-marafon-soft-skills-navyki-adaptacii-k-novoy-realnosti>.

<sup>3</sup> <https://www.mos.ru/news/item/88288073>.

<sup>4</sup> [https://gandapas.school/emotion\\_tg](https://gandapas.school/emotion_tg).

<sup>5</sup> <https://hyls.ru/time1232131>.

<sup>6</sup> <https://training-institute.ru/programmy/zhiznestojkost-onlajn-marafon>.

зи с участниками. Согласно исследованию среди самых сильных трендов в обучении и развитии находится популяризация мобильного обучения: на 2019 г. порядка 47 % организаций мира прибегали к мобильному обучению<sup>1</sup>. Как показывают различные исследования, использование чатов мобильных устройств позволяет повысить уровень освоения материала учащимися и вовлеченность в предлагаемую тему. Например, в статье С. Со описывается эксперимент со студентами бакалавриата в педагогическом институте Гонконга, где была экспериментальная и контрольная группы [13]. Первой группе давали мультимедийные материалы небольшого размера и осуществляли взаимодействие со студентами через WhatsApp во внеурочное время. В итоге предельные средние значения результатов после тестирования показали, что у участников экспериментальной группы лучшие результаты, чем участники контрольной группы. Более того в ходе опроса студентов экспериментальной группы участники продемонстрировали положительное восприятие и принятие использования WhatsApp для преподавания и обучения [13]. В работе А. Хаяти, А. Джалилифар и др. показано, что учащиеся, получающие короткие мини-уроки на своих мобильных телефонах с помощью SMS, более увлечены и узнали больше в ходе изучения английского языка, чем их коллеги на бумаге или в контекстных группах [7]. Похожее исследование С. А. Нику и А. А. Экономидес старшеклассников указывает, что по сравнению с традиционным бумажным подходом, микро-обучение с использованием мобильных телефонов повышает самостоятельность и компетентность обучающихся, а также улучшает результаты экзаменов с точки зрения фактических знаний [12].

В статье Ю. Ли, З. Синьру, Ю.Д. Дэвид, Х. Вейпинг приводятся результаты исследования, посвященному сравнению стандартных образовательных программ Китая и микро-курсов, построенных на основе теории обучения, основанной на мышлении. Основные выводы, к которым приходят данные ученые, показывают, что, во-первых, микро-курсы получают равные или даже лучшие оценки качества с точки зрения обучающихся; во-вторых, студенты таких курсов ставят более высокие оценки по «мотивации» и более низкие по «трудности в обучении»; в-третьих, студенты достигают лучше результаты на микро-курсах по сравнению со стандартными программами по аналогичным темам [11].

В табл. 32 представлены возможные инструменты для создания и проведения онлайн-марафонов, их преимущества и области применения. Их сочетание позволяет сделать марафон динамичным, вовлекающим и интересным.

Обратимся к ключевым составляющим марафона в формате онлайн, на которые важно обратить внимание при его создании.

1. Короткие видео. Как уже писалось ранее, онлайн-марафон предполагает «дозированную» подачу информации. Вовлеченность учащихся зависит от продолжительности видеоролика. Время просмотра видео падает после 4–6 минут, скринкаста (цифровая видеозапись информации, выводимой на экран компьютера) – после 8 минут [2]. Поэтому, на наш взгляд, в один урок может быть включено несколько видео, но каждое из них должно быть продолжительностью не более 6–8 минут. В своих марафонах, на основе обратной связи от участников мы подготовили видео длительностью 2–4 минуты, затем блок материалов на проработку информации, игровой контент.

---

<sup>1</sup> <https://research.edmarket.ru>.

Т а б л и ц а 32 – Инструменты для создания и проведения онлайн-марафонов

Инструменты для создания и проведения онлайн-марафонов	Преимущества и область применения
Google-class	последовательное размещение материалов в одном месте; возможность загружать домашние задания, устанавливать сроки выполнения и возможное количество баллов за выполнение; оперативное предоставление обратной связи по ним; отслеживание динамики выполнения заданий.
coreapp.ai	создание материалов онлайн; отслеживание выполнения заданий и анализ результатов обучения.
learningapps.org	использование готовых и создание новых игр; увеличение вовлеченности в образовательный процесс; закрепление материала в необычной форме.
Чаты: slack, discord, telegram	своевременная коммуникация с участниками марафона; создание пространства для обмена идеями и мнениями.
Социальные сети (vk.com, Instagram и др.)	размещение информации о марафоне; продвижение марафона.
Zoom, skype	взаимодействие в режиме онлайн, возможность лично задать вопрос и ответить на него; усиление личного контакта участников и ведущих марафона.
Чат-боты (в том числе, на базе социальных сетей Facebook и Telegram)	информирование о ходе онлайн-марафона (например, об обновлении материалов); возможность держать в тонусе участников марафона; подведение итогов марафона.

2. Последовательность. Есть два варианта выкладывания материалов учащимся. Первый предполагает предоставление доступ участникам онлайн-марафона ко всему материалу сразу, что позволяет изучать материал в собственном темпе. Второй вариант предусматривает открытие доступа к следующему модулю марафона только после выполнения заданий предыдущего. Основываясь на опыте реализации марафонов, мы считаем второй вариант более эффективным, так как он создает дополнительную мотивацию для выполнения заданий марафона, вовлеченностью в развитие, а не беглому просмотру всех материалов. Кроме того, выбирая второй подход, преподаватель обеспечивает себе состав учеников, которые действительно мотивированы получить новые знания.

3. Домашние задания. Их важно сделать достаточно простыми, что позволит сделать выполнение заданий и закрепление полученной информации быстрым, как для учащихся при выполнении, так и у преподавателей при оценке и обратной связи. И в то же время было максимально практико-ориентированными и эффективными для приращения компетенций учащихся. Например, в ходе онлайн-марафона по тайм-менеджменту в качестве домашней работы мы предлагаем ученикам проанализировать свои типичные кайросы (благоприятный момент для выполнения задачи) и привязанные к ним задачи. Или в марафоне по развитию эмоциональному интеллекту, после изучения приемов управления своим эмоциональным состоянием, предлагаем участникам выбрать один из них и потренировать его в течение дня, с последующим анализом возникших трудностей и преимуществ его использова-

ния.

4. Геймификация. Исследования ряда авторов показывают, что включение игровых элементов в учебную деятельность оказывает положительное влияние на вовлечение учащихся и умеренное улучшение результатов обучения [5; 9]. В марафоне могут использоваться следующие элементы геймификации:

- баллы (например, в онлайн марафоне по тайм-менеджменту за выполнение заданий участники получали таймики). Баллы (таймики, смайлики и другая «валюта» марафона) не просто отражаются на leader boards, на них можно обменять по окончании марафона бонусы и подарки для участников;

- лидерборды (leader boards). Публикация рейтинга участников в зависимости от набранных баллов/ таймиков в ходе марафона. Данные лидерства и успехов участников отражаются на онлайн-доске ежедневно, каждый участник может следить за своими успехами и успехами других;

- уровни. Обозначение статусов, которые могут достигать участники марафона при освоении определенных материалов;

- виртуальная валюта – как аналог баллов. Средства, которые потом можно тратить, например, для покупки очного тренинга по определенной теме;

- бонусы и подарки. При введении в учебный процесс геймификации обязательно нужно продумать систему бонусов и подарков для тех, кто достигнет наибольшего успеха, а также для всех тех, кто успешно пойдет учебный курс. В случае с реализуемыми нами марафонами, в качестве ключевых бонусов и подарков были: сертификаты всем участникам марафона, авторская игра в подарок в онлайн-формате/ в формате «распечатать и играть», консультации с экспертами в онлайн, авторские подборки полезностей.

5. Обратная связь. Как отмечает А. А. Коренев, обратная связь в обучении – информация, получаемая учащимся в ответ на определенные действия в процессе обучения и воспитания и соотносимая с процессами и результатами обучения и воспитания [1]. При проведении марафонов в формате онлайн для формирования доверия и создания максимально эффективных условий для развития надпрофессиональных компетенций важен постоянный контакт. При этом очень важна форма, в которой дается обратная связь в ходе марафона, т.к. она может, как мотивировать, так и демотивировать обучающихся. Как вариант, можно заранее создавать скрипты, в которых прописывать речевые шаблоны для похвалы (например, «Здорово, мне понравилось...», «Особый интерес вызвал...») и для минусов (например, «Я бы рекомендовала...», «Обратите внимание...»).

Для поддержания обратной связи можно использовать чат-бот, непосредственное общение с ведущим марафона (например, через платформу Zoom), а также можно создать общий чат (в том числе, в социальной сети), где учащиеся смогут обмениваться своими идеями и мнениями. В своем марафоне, посвященном тайм-менеджменту, авторы создавали чат в Discord, где выкладывали постепенно фильмы по изучаемой теме и предлагали писать небольшие эссе о фильмах, что мотивировало, с одной стороны, провести его анализ, с другой стороны, посмотреть его теми, кто этого еще не сделал.

Если говорить о высшем образовании в России, то чат-боты еще не так сильно распространены, хотя есть отдельные кейсы их применения. Например, чат-бот на платформе «ВКонтакте» в рамках изучения дисциплины «История», который осуществляет быстрый поиск информации по заданным параметрам; составляет объ-

ективную картину исторического события, явления, процесса, благодаря применению разных подходов и т. д. В бизнес-образовании ряд компаний используют чат-ботов для создания онлайн-марафонов, в том числе, по развитию надпрофессиональных компетенций. Например, компания CROC Education Solution предлагает марафон-бот<sup>1</sup>, а Learme<sup>2</sup> чат-боты для онлайн обучения.

Об эффективности взаимодействия во время обучения через социальные сети пишут различные авторы. Например, А. Ю. Ю, С. У. Тянь в своей статье показывают, что онлайн социальные сети не только напрямую влияют на результаты обучения студентов университетов, но и помогают им добиться социального признания со стороны других и адаптироваться к университетской культуре [6]. Исследование, проведенное в университетах Малайзии и Австралии через обсуждения на фокус-группах, демонстрирует, что студенты выявляют ряд положительных результатов от использования социальных сетей в обучении для взаимодействия друг с другом и со своими преподавателями [14]. В рамках марафона «Уверенность в себе», реализуемого авторами совместно со студентами специальности «Экономика труда и управление персоналом» Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского, использовался Instagram для его продвижения и предложения к изучению материалом по предлагаемой теме.

Таким образом, онлайн-марафон интересная и перспективная технология, которую можно использовать для развития надпрофессиональных компетенций. Но, как и любая образовательная технология, в ней есть две ключевых стороны: во-первых, насколько интересно и содержательно представлен материал; во-вторых, насколько сильна мотивация обучающегося выполнять предложенные задания и продвигаться в развитии предлагаемой компетенции.

## Литература

1. Корнев, А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении / А. А. Корнев // Rhema. Рема. – 2018. – № 2. – С. 112–127.
2. Пархоменко, Н. А. Основные подходы к разработке учебного видео в массовых открытых онлайн-курсах / Н. А. Пархоменко, С. А. Золотухин // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 2 (46). – С. 246–252.
3. Киреева, Н. А. Разработка чат-бота по истории для применения в техническом вузе / Н. А. Киреева, А. С. Родионов, Р. И. Фархутдинов, И. Р. Хусаинов // Электротехнические и информационные комплексы и системы. – 2018. – Т. 14. – № 3. – С. 73–79.
4. Area, M., Hernández, V., Sosa, J. J. Models of educational integration of ICTs in the classroom // Revista científica iberoamericana de comunicación y educación. – 2016. – Vol. 24 (47). – P. 79–87. – DOI: 10.3916/C47-2016-08
5. De-Marcos, L., Garcia-Lopez, E., Garcia-Cabot, A. On the effectiveness of game-like and social approaches in learning: Comparing educational gaming, gamification & social networking // Computers & Education. – 2016. – Vol. 95. – P. 99–113. – <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.008>
6. Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., Chang, S. Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning // The Internet and higher education. – 2015. – Vol. 26. – P. 1–9.

---

<sup>1</sup> Марафон-бот. URL: <https://edu.croc.ru/marathonbot#howitworks> (дата обращения: 04.01.2022).

<sup>2</sup> Чат-боты для онлайн-обучения. URL: <https://home.learme.ru/solutions/chatbots> (дата обращения: 04.01.2022).

7. Hayati, A., Jalilifar, A., Mashhadi, A. Using Short Message Service (SMS) to teach English idioms to EFL students // British journal of educational technology. – 2013. – Vol. 44 (1). – P. 66-81. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.004>
8. Ianculescu, M., Alexandru, A., Tudora, E. Opportunities brought by big data in providing silver digital patients with ICT-based services that support independent living and lifelong learning // In 2017 Ninth International Conference on Ubiquitous and Future Networks (ICUFN). – 2017. – P. 404–409. – DOI: 10.1109/ICUFN.2017.7993817
9. Ibane, M.B., Di-Serio, A., Delgado-Kloos, C. Gamification for engaging computer science students in learning activities: A case study // IEEE Transactions on learning technologies. – 2014. – Vol. 7 (3). – P. 291–301. DOI: 10.1109/TLT.2014.2329293
10. Koc, E., Boz, H. Development of hospitality and tourism employees' emotional intelligence through developing their emotion recognition abilities // Journal of Hospitality Marketing & Management. – 2020. – Vol. 29 (2). – P. 121–138. – <https://doi.org/10.1080/19368623.2019.1608885>
11. Li Y., Xinru Z., David Y.D., Weiping H. Curriculum Innovation in Times of the COVID-19 Pandemic: The Thinking-Based Instruction Theory and Its Application // Frontiers in Psychology. – 2021. – 12. – 501-519. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.601607>
12. Nikou, S. A., Economides, A. A. Mobile-Based micro-Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high school students // Journal of Computer Assisted Learning. – 2018. – 34(3). – 269-278. <https://doi.org/10.1111/jcal.12240>
13. So, S. Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education // The Internet and Higher Education. – 2016. – Vol. 31. – P. 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.06.001>
14. Yu, A. Y., Tian, S. W., Vogel, D., Kwok, R. C. W. Can learning be virtually boosted? An investigation of online social networking impacts // Computers & education. – 2010. – № 55 (4). – P. 1494–1503. – <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.015>



## Описание педагогического эксперимента. Результаты апробации проекта марафонов развития надпрофессиональных компетенций

Развитие системы образования в последнее десятилетие находится под влиянием цифровизации, высоких скоростей изменений социально-экономических показателей и культурной жизни человечества. В 2020 г. и по настоящее время все человечество попало в ситуации, когда события и изменения не всегда предсказуемы, когда прежние технологии и системы перестают работать, а новые не готовы к внедрению, когда у людей наблюдается повышенный уровень тревожности и отсутствие уверенности в безопасности завтрашнего дня. В этих условиях высшее образование также столкнулось с вызовом пандемии COVID-19, перестроив технологии и инструменты, применяемыми педагогами для развития профессиональных и непрофессиональных компетенций студентов. Согласно «Аналитическому отчету к VI Международной конференции «Больше, чем обучение: переподготовка для нового мира работы»<sup>1</sup> самыми популярными образовательными форматами, которые использовали компании в 2020 г., стали онлайн-занятия с преподавателем и видео технологии, а также направлений, конвертированных в онлайн-среду в период пандемии, выделяется развитие надпрофессиональных компетенций (71 % организаций стали делать это дистанционно). Учебные заведения также изменяют и дополняют традиционные форматы и технологии обучения, сталкиваясь с рядом сложностей: выбор и организация работы с образовательными платформами, подготовка и перестроение работы преподавателей, включение студентов в обучение с применением дистанционных образовательных технологий. Изменения в системе образования, вызовы цифровизации и тренды рынка труда стали предпосылками к проведению педагогического эксперимента, предполагающего проведение серии авторских онлайн-марафонов по развитию надпрофессиональных компетенций.

Под педагогическим экспериментом в современной педагогике понимается метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания [1]. Как справедливо отмечает, Г. И. Ибрагимов существуют определенные объективные особенности педагогического эксперимента [1, с. 6]. Во-первых, объекты (в случае с онлайн-марафонами учащиеся, которыми могут быть не только студенты, но и люди, которые уже завершили свое обучение в учебном заведении) не могут быть однородными, с четко заданными характеристиками. Во-вторых, в педагогическом эксперименте сложно оперировать строгими количественными данными, при этом часть из них может быть достаточно субъективными (например, при использовании самооценки развиваемой надпрофессиональной компетенции до начала марафона и после). В-третьих, невозможность получения полной и точной воспроизводимости результатов. В каждом марафоне участвуют разные люди, со своими установками, мотивами, уровнем знаний и навыков. Итоговый результат и динамика течения марафона лично обоснованы. В-четвертых, в педагогическом эксперименте существует много факторов, влияние которых сложно предсказать и предугадать. Г. И. Ибрагимов указывает, что «педагогические явления подвергаются одновре-

---

<sup>1</sup> Исследование рынка онлайн-обучения 2020. URL: <https://research.edmarket.ru> (дата обращения: 04.01.2022).

менно воздействию большого количества условий, связанных с субъектами педагогического процесса, образовательной средой и т. д.» [1, с. 7]. В наших марафонах такими факторами, по отзывам участников были: заболевание и невозможность прохождения марафона до конца, отсутствие возможности выполнения заданий в срок из-за нестабильности Интернет-связи, появление поглотителей времени, семейные обстоятельства учащихся и другое.

К педагогическому эксперименту предъявляется ряд требований [1]. Во-первых, внедряемое в эксперимент средство должно быть ясным и однозначным. В нашем случае это онлайн-марафон, предполагающий предоставление учебного материала небольшими блоками с обязательным включением практических заданий. Во-вторых, условия эксперимента должны быть строго фиксированными. В марафонах развития надпрофессиональных компетенций это наличие четко определенной структуры каждого марафона, последовательная подача материала, использование разнообразных цифровых инструментов. Четкий тайминг, как с точки зрения времени, затрачиваемого на прохождение уроков, так и с точки зрения обратной связи участникам, длительности всего марафона. В-третьих, условия педагогического эксперимента необходимо планомерно изменять, комбинировать, варьировать. В каждом из проводимых онлайн-марафонов авторы использовали разнообразные цифровые инструменты, приложения, а в последних двух возможность самостоятельно реализовывать марафоны, давать обратную связь участникам была передана студентам под контролем эксперта-куратора.

Цель педагогического эксперимента – на основе проведенных онлайн-марафонов обосновать их эффективность как педагогической технологии формирования надпрофессиональных компетенций. Для достижения поставленной цели авторами поставлены следующие задачи:

- изучить опыт проведения марафонов в России и за рубежом;
- провести анализ возможных инструментов для проведения онлайн-марафонов;
- выявить ключевые моменты в проведении марафонов, а также особенности развития отдельных надпрофессиональных компетенций;
- представить результаты возможностей применения онлайн-марафона для развития надпрофессиональных компетенции.

Результаты реализации первых двух задач описаны в предыдущей главе (данный анализ проведен в предыдущей главе). Анализ ключевых моментов онлайн-марафонов, а также результаты возможностей применения онлайн-марафона для развития надпрофессиональных компетенции авторы раскрывают далее.

Гипотезы, тестируемые в ходе педагогического эксперимента:

1. Проведение микрообучения в асинхронном формате с применением современных технологий оказывает положительное влияние на развитие надпрофессиональных компетенций студентов. Факторы, положительно влияющие на это развитие:

- наличие мотивации обучающихся, на которую оказывает влияние форма и своевременность обратной связи от преподавателей, а также наличие стимула для завершения марафона (например, оценка по изучаемой дисциплине, подарок после окончания марафона);
- уровень развития цифровых компетенций обучаемого;
- разнообразие предоставляемого контента и формы его подачи.

2. Включение студентов в самостоятельную разработку дизайна и реализацию образовательных марафонов приводит к развитию большего количества надпрофессиональных компетенций (не только той, которой он посвящен) в сравнении с активным участием в образовательном событии в качестве обучающегося. Факторы:

- наличие включенности студентов в проектную деятельность и заинтересованность в высоких результатах его реализации;
- глубокое изучение тематики марафона способствует адекватному представлению материала и разнообразию контента;
- заинтересованность в результатах марафона для каждого из его участников, своевременность, полнота и грамотность представления обратной связи для которых, приводит к высокому проценту марафонцев, дошедших до конца.

С октября 2020 г. по декабрь 2021 г. авторским коллективом проведено девять марафонов по четырем тематическим направлениям, в которых приняло участие 135 человек. В двух из них студенты были включены в самостоятельную разработку дизайна и реализацию образовательного марафона. В табл. 33 представлены темы, которые освещались на марафонах с перечнем применяемых цифровых инструментов.

Т а б л и ц а 33 – Краткая информация об онлайн-марафонах

Марафон	Тема марафона	Доля участников, дошедших до конца, %	Длительность, дней	Используемые инструменты				
				Google Class	CoreApp	Discord	Instagram	Zoom
Эмоциональный интеллект	1. Что такое эмоциональный интеллект? 2. Управление своими эмоциями. 3. Управление эмоциями других. 4. Позитивная психология. 5. Управление стрессом и эмоциональное выгорание	63	10	x				x
Тайм-менеджмент	1. Зачем нужен тайм-менеджмент? 2. Как формулировать задачи, направленный на результат? 3. Какое бывает время и планирование? 4. Как определять приоритетность задач? 5. Как соблюдать баланс жизни-работы и учебы? 6. Как наши батарейки помогают нам в тайм-менеджменте?	73	6	x	x	x		x
Креативность	1. Что такое креативность? Зачем она нужна? 2. Составляющие креативности. 3. Как развивать креативность? 4. Техники развития креативности	45	4	x	x			

Марафон	Тема марафона	Доля участников, дошедших до конца, %	Длительность, дней	Используемые инструменты				
				Google Class	CoreApp	Discord	Instagram	Zoom
Уверенность в себе	1. Что такое реальная самооценка? 2. Благодарность себе за успехи. 3. Принятие несовершенства. 4. Поиск уверенности внутри себя. 5. Окружение единомышленников	30	5	x	x		x	x

Структура марафонов представлена на рис. 37. Марафоны предполагали короткий лекционный материал (в формате текста или видеопрезентации на 3–5 минут) с последующим выполнением задания и обратной связью по нему от преподавателя. Каждая последующая тема марафона открывалась только тем, кто выполнил задания предыдущего блока.



Рисунок 37 – Структура онлайн-марафонов

В марафоне «Эмоциональный интеллект» предлагалось знакомиться с использованием Padlet, где уже были для примера визитки ведущих онлайн марафона (рис. 38). Данное приложение обычно нравится пользователям за то, что оно достаточно простое в использовании и напоминает социальные сети. А в марафоне «Тайм-менеджмент» участникам предлагалось написать о себе в специально созданном чате в Discord, где ведущие также заранее написали информацию о себе.

В рамках подведения итогов задача ведущих была поблагодарить тех, кто завершил марафон, выполнив все предложенные задания, а также получить обратную связь, о том, что понравилось, и что можно было бы изменить. В марафоне

«Тайм-менеджмент» ведущие разыграли призы с использованием колеса приложения <https://wheeldecide.com>.

### Марафон «Эмоциональный интеллект»

Цель марафона для обучающихся – познакомить обучающихся с понятием «эмоциональный интеллект» и потренировать методы управления собственными эмоциями и эмоциями других.

Цель для разработчиков марафона – проанализировать, насколько этот инструмент эффективен в развитии заданной компетенции и как лучше выстраивать обучающийся процесс при проведении онлайн-марафона.

Общее количество участников марафонов – 54 человека.

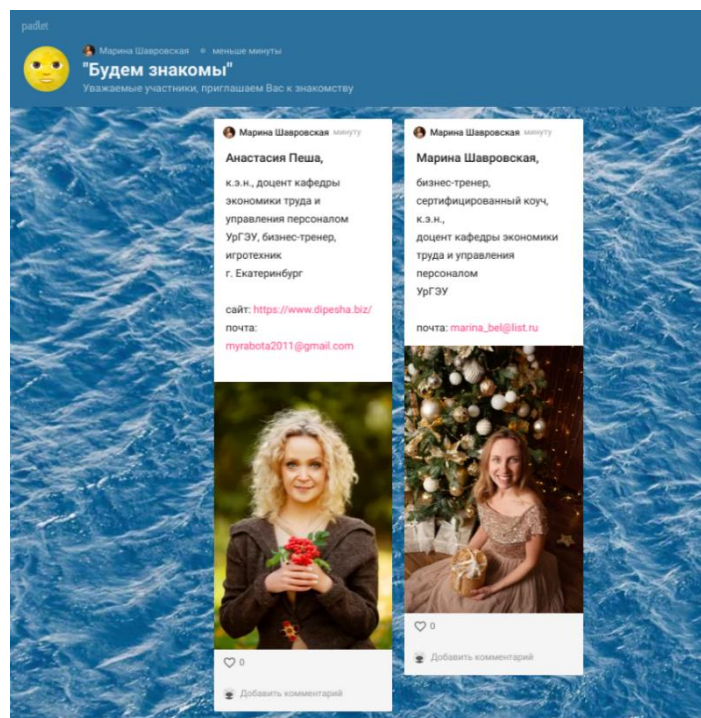


Рисунок 38 – Пример знакомства с участниками марафона в Padlet

Примеры домашних заданий марафона приведены в табл. 34.

Т а б л и ц а 34 – Примеры домашних заданий онлайн-марафона

Тема	Пример домашнего задания
Управление своими эмоциями	Применить в течение дня минимум три метода управления своими эмоциями, используя любые методы из этого урока. Проанализировать, что было трудным при выполнении задания. Какой метод больше всего понравился и почему? Рефлексия
Управление эмоциями других	Задуматься и вспомнить ситуации, в которых участник хотел бы повлиять на эмоциональное состояние другого человека (других людей). Сформулировать, какой результат хотелось бы получить. Написать какие действия можно предпринять, опираясь на описанные методы и техники? Проработать техники и понять какая техника подходит участнику на данный момент. Рефлексия
Позитивная психология	Выполнить оптимистичный ритуал. С помощью метода «БЛАГОДАРНОСТЬ». Сконцентрироваться на позитивном и провести профилактику пессимизма. Проанализировать, что было трудным при выполнении этого задания. В чем ценность использования этого метода? Рефлексия

*Основные результаты.* До конца марафона дошли 34 участника (63 %), которые дали обратную связь. До конца полностью прошли марафон две группы: 1-ая и 4-ая, которые имели дополнительную мотивацию в виде получения промежуточной аттестации по дисциплине. Из них только 84 % дали обратную связь по итогам (25 человек). Второй и третий марафон до конца дошли только 9 участников из совокупного количества 24 человек, но все они дали обратную связь. Объяснить разброс в цифрах можно либо отсутствием внешней поддержки, либо низкой личной мотивацией участников к проявлению активности для саморазвития. Самооценка развития эмоционального интеллекта участников марафона в среднем выросла более чем на 40 % к его окончанию.

#### *Выводы.*

1. При использовании таких интенсивных форм обучения ключевую роль играет личная заинтересованность в теме и мотивация. Например, в марафоне «Тайм-менеджмент» была добавлена возможность зарабатывать таймики, которые в конце можно было обменивать на призы (сертификат на тренинг, настольную игру времени и т. д.); а также в нем был создан leader board, отражающий результаты выполнения заданий.

2. Для достижения большей эффективности и установления доверия с обучающимися важен личный контакт, а также коммуникативная поддержка через организацию взаимодействия в мессенджерах. В последующих марафонах авторы стали записывать видео-приветствие, где представляли себя, а в марафоне «Уверенность в себе» был создан аккаунт в Instagram, где разработчики не только в постах, но и stories рассказывали о марафоне, приглашая присоединиться к нему.

3. Тема управления эмоциями очень личная, поэтому важно относиться аккуратно и тактично к установлению обратной связи с участниками.

#### **Марафон «Тайм-менеджмент»**

Цель марафона для обучающихся – познакомить обучающихся с основными техниками тайм-менеджмента, потренировать навыки time management и усилить мотивацию для применения инструментов управления временем в повседневной жизни.

Цель для разработчиков марафона – применить новые инструменты в онлайн марафоне (а именно: введение таймиков, leader board, общего чата в Discord) и проанализировать, насколько они эффективны.

Число участников марафона: 60 человек.

Примеры домашних заданий представлены в табл. 35.

Т а б л и ц а 35 – Примеры домашних заданий онлайн-марафона

Наименование темы	Пример домашнего задания
Как формулировать задачи, направленный на результат?	Сформулируйте три своих задачи на следующую неделю в соответствии со SMART. Оцените, насколько они соответствуют критериям SMART
Как определять приоритетность задач?	Перечислите все свои задачи, которые перед Вами стоят. После этого распределите задачи в матрице оценки приоритетов Д. Эйзенхауэра

*Основные результаты.* В обратной связи, которую оставили только те, кто дошел до конца, все участники отмечали, что им все понравилось, что они узнали новые и вспомнили старые техники управления временем. Также были комментарии о ценности обратной связи от преподавателей по каждому заданию. Среди ре-

комендаций можно выделить автоматическую проверку заданий и усиление мотивации. Для введения автоматической обратной связи участников можно задуматься о написании чат-бота, способного ее давать, но при этом, чтобы ее ценность и полезность не снижалась. В то же время личная обратная связь – показатель ценности участников марафона для ведущего и не один робот не заменит человеческих эмоций, передаваемых лично. Что касается мотивации, как показала практика поведения марафонов – самая сильная мотивация для студентов связана с получением оценки по предмету. К сожалению, у студентов низкий уровень сформированности карьерных ориентаций и осознанности, что влияет и на включенность в разнообразные виды деятельности в вузе, помимо учебной.

#### *Выводы.*

1. Так же, как и в марафоне «Эмоциональный интеллект», авторы сделали вывод, что ключевую роль играет личный интерес к теме марафона и мотивация. Возможность зарабатывать таймики, которые в конце можно обменивать на призы (сертификат на тренинг, настольную игру времени и т. д.); а также leader board сделали марафон более интересным, но самая лучшая мотивация особенно для студентов это получение оценки или зачета по определенной дисциплине.

2. Вовлеченность. Для повышения вовлеченности участников в работу над темой и саморазвитие, по рекомендациям одного из участников марафона «Эмоциональный интеллект» нами был открыт канал в Discord, бесплатном мессенджере, имеющим широкую известность среди молодежи. Канал, созданный разработчиками марафона в Discord, где предлагалось высказывать свои идеи о фильмах, которые связаны с темой «Тайм-менеджмент» не пользовался интересом участников. Лишь 16 человек подписались на канал, и только половина из них принимала участие в дискуссиях.

#### **Марафоны «Креативность» и «Уверенность в себе»**

Цели марафонов для обучающихся:

1. Марафон «Креативность» – познакомить обучающихся с понятием «креативность», развитие креативности.

Число участников: 8 человек.

2. Марафон «Уверенность в себе» – показать направления развития уверенности в себе и апробация различных методов усиления уверенности.

Число участников: 13 человек.

Примеры домашних заданий приведены в табл. 36.

Т а б л и ц а 36 – Примеры домашних заданий онлайн-марафона

Марафон	Наименование темы	Пример домашнего задания
Креативность	Техники развития креативности	Выберите одну технику, примените ее в своей жизни и ответьте на вопросы. Какую технику Вы выбрали и почему? Как она Вам помогла? Будете ли Вы ее использовать в дальнейшем?
Уверенность в себе	Ищи уверенность внутри себя	Напишите методы, которые Вы уже используете для развития уверенности, и как они Вам помогают. Какой метод Вы бы еще хотели использовать? Почему?

Цель для разработчиков марафонов – получить навыки создания онлайн-марафонов (профессиональная компетенция), развить надпрофессиональные компетенции (табл. 37).

Т а б л и ц а 37 – Условия развития компетенций в процессе разработки марафонов

Наименование компетенции	Условия
Работа в команде	Марафоны создаются в команде, поэтому студентам необходимо распределить роли, договориться, кто и какие задачи выполняет. В случае появления разногласий нужно договариваться, искать «точки согласия». Также при проверке заданий обучающихся тренируется навык предоставления обратной связи другим
Коммуникация	В ходе марафонов нужно создавать тексты так, чтобы они были понятны обучающимся. При записи материала марафона на видео тренируются навыки устной речи
Работа с информацией	Для конструирования марафона изучается и систематизируется материал по выбранной теме, выбирается самый важный с точки зрения разработчиков
Креативность	Чтобы марафон был интересный, необходимо продумывать, как предоставлять материал и оформлять его, какие задания давать, искать интересные примеры (например, в художественных фильмах, сказках, мультфильмах и т. д.
Эмоциональный интеллект	Марафоны развивают уверенность в себе, умение управлять своими эмоциями (например, страхом записывать видеопрезентацию)
Цифровые компетенции	При создании марафона студенты осваивали различные инструменты, среди которых Google Class, coreapp.ai, learningapps.org

Общие выводы о двух марафонах, разработкой и проведением которых занимались студенты.

1. В ходе разработки и проведения марафонов «Креативность» и «Уверенность в себе» студенты отмечали, что главная сложность была мотивация участников на качественное выполнение заданий. Анализируя результаты марафона, студенты отмечали, что очень благодарны тем, кто активно вовлекался во все этапы обучающего процесса, при этом говорили о присутствии эмоций сожаления и разочарования, когда задания выполнялись «для галочки».

2. Сами участники марафонов, которые проводились студентами, указывали на то, что не все ведущие давали корректную обратную связь, что демотивировало их выполнять задания дальше. Кроме этого отсутствие обратной связи, также негативно влияет на желание обучаться дальше, так, участники отмечали: «Надо давать обратную связь после пройденного дня марафона хотя бы в течение двух дней, если проходит больше времени с пройденного дня, то уже обратная связь не так воспринимается», «Хотелось услышать обратную связь, так как это мотивирует работать дальше, но ни по одному заданию я ее так и не получила». Марафон «Уверенность в себе» касается более личной информации и важно очень бережно относиться к выполненным заданиям. Участники указывали, что «нужно быть аккуратнее во фразах, ведь такая тема марафона для кого-то может быть „больной“ и остро восприниматься». Иными словами, мотивация на активное участие в марафоне зависит не только от само мотивации обучающихся, но и от того, как строится коммуникация между преподавателем и учениками. Отсутствие и некорректность обратной связи от ведущих марафонов отразилась в низком проценте участников, дошедших до их финала.

3. Важно разнообразие предоставляемого материала в рамках марафонов. Так, в марафоне «Креативность» задания были достаточно разнообразные, а вот в марафоне «Уверенность в себе» структура подачи материала была одинаковая (видеопрезентация – зада-



ние). Участники последнего марафона отмечали, что «Хотелось немного разнообразия, потому что после 3–4 дней марафона, ты знаешь, что тебя ждет видео и ответы на вопрос».

4. Марафон способствует усилению уверенности в себе самих разработчиков. Так, в момент получения задания о разработке онлайн-марафона, как указывают сами студенты, они испытывали «страх сделать неправильно или не понять что-то». При поддержке кураторов (в нашем случае, авторского коллектива) страх сменяется интересом: «Хотелось сделать классно, заинтересовать людей», «Было увлекательно, интересно увидеть, что же получится в итоге». А после завершения марафона появлялась гордость и радость: «Я испытывала гордость за проделанную работу, что все получилось, несмотря на некоторые трудности», «Я очень рада, что получилось заинтересовать обучающихся, что у нас получилось выполнить эту работу».

5. При продвижении марафона в Instagram (как это делалось в рамках марафона «Уверенность в себе» студенты еще развивают у себя такую компетенцию, как «медиа компетенция», обучаются созданию контент плана, наполнения постов, stories, reels, способствующих привлечению внимания аудитории к теме марафона и возможностям его прохождения.

### Выводы

Подводя итоги педагогического эксперимента, можно отметить, что внедрение марафонов развития надпрофессиональных компетенций может стать эффективным дополнением к реализации учебных программ дисциплин и рассматриваться в формате дополнительных занятий, домашних заданий, а также как отдельные учебные темы с последующей проработкой. При включении онлайн-марафонов как части учебного процесса необходимо также ввести систему оценивания не в формате рефлексии студентов, а в форме контрольных тестов, кейсов, групповых онлайн-встреч в синхронном формате с применением цифровых технологий.

В начале работы нами были сформулированы две гипотезы относительно результатов внедрения онлайн-марафонов в образовательный процесс. В табл. 38 представлены ключевые выводы, которые мы сделали по данным гипотезам.

Т а б л и ц а 38 – Проверка выдвинутых гипотез

Гипотеза		Заключение
<b>Гипотеза 1.</b> Проведение микро-обучения в асинхронном формате с применением современных технологий оказывает положительное влияние на развитие надпрофессиональных компетенций студентов		<i><b>Подтвердилась частично.</b></i> То, насколько произойдет сдвиг в развитии надпрофессиональных компетенций, определяет личная заинтересованность обучаемого в этом, а также качество выполнения заданий предлагаемых заданий
<i>Факторы</i>	Наличие мотивации обучающихся, на которую оказывает влияние форма и своевременность обратной связи от преподавателей, а также наличие стимула для завершения марафона	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Участники групп марафонов, которые проводили студенты (у которых нет навыка предоставления обратной связи) отмечают, что некорректная обратная связь, а также ее отсутствие демотивировало продолжать обучение дальше. Процент дошедших до конца марафона подтвердил, что для завершения марафона необходим стимул

Продолжение таблицы 38

Гипотеза		Заключение
	Уровень развития цифровых компетенций обучаемого	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Участники, которые впервые сталкивались с цифровыми инструментами, которые использовались при проведении марафонов, отмечали, что не сразу понятно, на какие ссылки и кнопки нажимать, где смотреть результаты и обратную связь от преподавателей
	Разнообразие предоставляемого контента и формы его подачи	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> Разница требований в части развития надпрофессиональных компетенций и баланса развития профессиональных и непрофессиональных компетенций существенная с точки зрения «предлагаемого» в ФГОС 3++ и ожидаемого на рынке труда
<b>Гипотеза 2.</b> Включение студентов в самостоятельную разработку дизайна и реализацию образовательных марафонов приводит к развитию большего количества надпрофессиональных компетенций		<b><i>Подтвердилась частично.</i></b> Марафоны разрабатывались группами студентов. В каждой из групп, в силу обязательности участия в мероприятии, как части учебного процесса были учащиеся с разной степенью включенности. Мотивация студентов проводить марафоны зависит от их личного интереса к теме и желанию попробовать себя, выйти из зоны комфорта. Поэтому, результат развития НПК при разработке марафонов определяется целым рядом факторов
Факторы	Наличие включенности студентов в проектную деятельность и заинтересованность в высоких результатах его реализации	<i>Роль фактора подтвердилась полностью.</i> От открытости и готовности развиваться самих разработчиков зависела эффективность проведения марафона
	Глубокое изучение тематики марафона способствует адекватному представлению материала и разнообразию контента	<i>Роль фактора подтвердилась полностью.</i> Как отмечено выше, сила мотивации разработчиков влияла на результат, на контент, на инструменты его продвижения
	Заинтересованность в результатах марафона для каждого из его участников, своевременность, полнота и грамотность представления обратной связи для которых, приводит к высокому проценту марафонцев, дошедших до конца	<i>Роль фактора подтвердилась.</i> От своевременности, полноты и грамотности обратной связи участникам марафонов зависели результаты: процент дошедших до конца, уровень оценки компетенции «после», положительные эмоции и обратная связь от участников
	Включение разработки образовательных марафонов положительно влияет на развитие НПК студентов	<i>Роль фактора подтвердилась частично.</i> Как обязательный элемент учебной программы разработка марафонов оказывает положительное влияние на развитие НПК только студентов, заинтересованных в развитии, осознающих свой карьерный выбор, значимость всестороннего развития для будущей профессии

Важно при построении марафонов и вовлечении в них студентов, как в качестве участников, так и в качестве соразработчиков очень четко продумывать несколько моментов:

1. Мотивация. Главная мотивация для студента – бонусы при сдаче экзаменов, а

также дополнительные баллы в рейтинг. На самом деле, было бы интересно рассматривать разработку онлайн-марафонов как студенческие проекты, защиту которых можно было бы сделать альтернативой подготовки курсовых проектов, либо практической части данных проектов. Данное новшество не просто может способствовать повышению мотивации и вовлеченности студентов в процесс, но и повысит практическая ориентированность подготовки студентов ряда направлений подготовки, в том числе «Управление персоналом», «Педагогическое образование».

2. Контроль. Как и в образовательном процессе, при реализации онлайн-марафонов необходимо проведение контроля прохождения заданий. Для этого, преподаватель, реализующий такую практику, должен быть сам вовлечен и максимально заинтересован в прохождении каждым участников всех дней образовательного события. Для этих целей можно использовать совокупность инструментов: leader board, чат в одном из мессенджеров (лучше выбрать самим студентам). Поддержка и сопровождение со стороны преподавателя помогают включению в процесс даже отстраненным студентам.

3. Готовность к обратной связи. К сожалению, не все преподаватели и разработчики онлайн-марафонов слышат обратную связь от участников, которая дается в усиление и развитие, воспринимая ее как критику через неприятие. Важно быть готовым и открытым к обратной связи и корректировать, дополнять марафон поступающими идеями. Ведь образование – взаимный процесс, каждый из участников образовательного процесса чему-то учится и что-то добавляет в свой багаж знаний и навыков.

4. Осознанность. Во-первых, при выборе тематики марафона для разработки необходимо убедиться в экспертности разработчика/куратора курса. Нельзя допускать ситуации некомпетентности. Необходимо всегда помнить о принципе «не навредить» и о качественных показателях подготовки студентов. Во-вторых, осознание значимости выбранной темы марафона для студентов данного направления подготовки не только с точки зрения развития важных надпрофессиональных компетенций, но и профессиональной специфики. В связи с направлением подготовки корректируется пакет упражнений и заданий, в которых закладывается имитация их будущей профессиональной деятельности. В-третьих, формирование карьерной осознанности студентов. Все в марафоне должно демонстрировать студентам значимость развиваемой компетенции для их будущей профессиональной деятельности. Поддержка и сопровождение участников в марафоне опытным экспертом должны быть в том числе направлены на формирование карьерной осознанности и карьерных траекторий студентов.

5. Безопасность. Несмотря на то, что, е. leader board, студенты могут регистрироваться на марафон и без указания своего реального имени. Это может быть важно при выходе из зоны комфорта и проработкой новых для участников тем. У студентов должен быть выбор – принимать участие в марафоне или выполнить альтернативное задание, практику.

В целом, группа экспертов, реализующих педагогический эксперимент по внедрению онлайн-марафонов в учебный процесс, удовлетворена результатами. Мы считаем, что полученные итоги и выводы могут быть интересны представителям педагогического сообщества, внедряющими в ученую практику современные технологии и открытым новому. В дальнейшей работе мы планируем расширять раскрытую в данной главе практику, как с точки зрения тематики марафонов, так и

с точки зрения применяемых инструментов.

Мы выражаем большую признательность и благодарность всем студентам, принявшим активное участие в марафонах, и желаем всем нам дальнейшего роста и развития.

### **Литература**

1. *Бухарова, Г. Д.* Опытнo-поисковая, опытнo-экспериментальная работа и педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях / Г. Д. Бухарова // Научные исследования в образовании. – 2012. – № 11. – С. 6–11.
2. *Ибрагимов, Г. И.* Эксперимент в педагогических исследованиях: проблемы и перспективы / Г. И. Ибрагимов // Казанский педагогический журнал. – 2004. – № 1. – С. 3–11.

## РАЗДЕЛ 6

### ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

#### *Глава 14*

#### **Результаты исследования развития предпринимательских компетенций студентов вузов**

##### **Введение**

Экономическая обстановка, масштабные технологические изменения, тенденции глобализации и конкурентная среда, наблюдаемые как явления цифровой экономики отражаются на предпринимательской активности населения. Предприниматели способствуют повышению экономического благосостояния людей, способствует инновационному общественному развитию [17]. Развитие предпринимательства положительно сказывается на снижении уровня безработицы, за счет создания новых рабочих мест, а значит не только обеспечивает экономическое развитие, но и социальную стабильность общества [10]. Компании для обеспечения стабильности и развития постоянно работают над совершенствованием бизнес-моделей, продуктов и предоставляемых услуг. Одним из инструментов такого совершенствования является развитие внутреннего предпринимательства. В результате деятельности внутренних предпринимателей происходит внедрение новых товаров и услуг, иницируются новые внутри корпоративные предприятия, открываются новые рынки и горизонты развития бизнеса [32]. Эмпирические подтверждения получают гипотезы о положительной корреляции эффективности внутреннего предпринимательства, развития предпринимательских компетенций и ростом бизнеса [14].

Что происходит с показателями предпринимательской активности в настоящее время? Пандемия COVID-19 отразилась на экономике стран и на деятельности предпринимателей. Часть предпринимателей были вынуждены закрыть свои бизнесы, пересмотреть деятельность в новых условиях, а для части людей сложившаяся ситуация открыла новые возможности для реализации бизнес-идей. Так, по данным Глобального мониторинга предпринимательства за 2020–2021 гг. (Global Entrepreneurship Monitor, GEM), показатели early-stage entrepreneurial activity в 2020 г. упали более чем на 25 % в 9 из 35 обследуемых стран, 4 из них – страны Европы [7, с. 43]. В то же время в период пандемии данный показатель предпринимательской активности вырос более чем на 25 % в 4 странах – Оман, Египет, Панама и Колумбия [7]. Необходимо отметить, что показатели предпринимательской активности различных стран, представленных в исследовании, неоднозначны, невозможно говорить о том, что пандемия 2020 г. существенно повлияла на них. Пандемия – чрезвычайное явление, к которому не были готовы страны.

Со стороны научного сообщества наблюдается растущий интерес к теме развития предпринимательских компетенций, развитию внутреннего предпринимательства, аргументируется необходимость изучения предпринимательских компетенций с точки зрения «потенциала» (возможностей реализации в области предпринимательства), а не только «капитала» (наличие специального образования и предпринимательского опыта) человека [8; 14]. Большое количество работ ученых в данной области направлено на изучение возможностей высшего образования в формирова-

нии предпринимательских компетенций [17; 29]. Факторы развития предпринимательских компетенций изучались Р. R. Palos-Sanchez, Р. Baena-Luna, А. С. Pena [24]. Факторный анализ внутреннего предпринимательства проводили такие ученые, как V. Bouchard, O. Basso, H. C. Menzel, I. Aaltio, J. M. Ulijn и др. [5; 19].

В рамках данной главы мы ставим перед собой **цель** – представить результаты исследования развития предпринимательских компетенций студентов вузов.

Для достижения цели в работе раскрыты несколько вопросов:

- анализ глобальных, национальных, внутриорганизационных и личностных факторов, которые оказывают влияние на формирование предпринимательских компетенций;

- разработка и апробация методики оценки предпринимательских компетенций студентов на основе фреймворка «EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework» [3];

- проведение первичного однофакторного анализа результатов оценки компетенций по направлениям подготовки «Управление персоналом», «Педагогическое образование», «Менеджмент», «Экономика».

В данном исследовании у нас нет цели раскрыть понятие предпринимательских компетенций, так как анализ подходов и изложение авторского взгляда уже представлены нами в предыдущих исследованиях, к которым можно обратиться [1; 29]. Под предпринимательскими компетенциями мы понимаем набор знаний, навыков и установок, которые способствуют реализации прорывных идей человека и созданию новых продуктов.

## **Материалы и методы**

Основной метод исследования – тестирование по разработанной авторской методике «Развитие предпринимательских компетенций студентов» (А. В. Пеша, М. Н. Шавровская). Кроме того, нами проведен систематический литературный обзор относительно факторов формирования предпринимательских компетенций, который наилучшим образом отвечает поставленной цели и исследовательским вопросам. Подготовка литературного обзора включала в себя следующие этапы: определение исследовательских вопросов, оценка и отбор релевантных исследований с учетом выбранных дефиниций, анализ результатов.

Оценка проводится по трем взаимосвязанным кластерам компетенций: идеи, возможности, ресурсы действия. В каждом из этих кластеров оцениваются пять компетенций. Таким образом, оценка проводится по 15 компетенциям (рис. 39).

Шкала: шкала оценки состоит из семи уровней. В EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework индикаторы сформированы по восьми уровням. В нашем варианте базовый уровень – 1, так как в процессе работы с индикаторами мы не нашли критической разницы в уровнях 1 и 2 модели прогресса авторов.

Шкала выглядит следующим образом:

1. Базовый уровень (Foundation). Компетенции не выражены.
2. Средний 1 (Intermediate 1). Создание независимости. Готовность предпринимать действия самостоятельно и вместе с другими.
3. Средний 2 (Intermediate 2). Создание независимости. Готовность принимать и разделять ответственность.
4. Продвинутый 1 (Advanced 1). Принятие на себя ответственности. Работа под руководством и совместно с другими.



Рисунок 39 – Перечень оцениваемых в методике предпринимательских компетенций

5. Продвинутый 2 (Advanced 2). Принятие на себя ответственности за принятие решений и работу с другими людьми.

6. Экспертный 1 (Expert 1). Стимулирование инноваций, преобразований и роста. Принятие ответственности за участие в сложных разработках в конкретной области.

7. Экспертный 2 (Expert 2). Стимулирование инноваций, преобразований и роста. Внесение существенного вклада в развитие конкретной области.

В тесте в общей сложности 49 вопросов, в каждом по четыре варианта ответов. Каждый вариант ответа коррелирует с одним из уровней развития компетенции. За каждый ответ присваивается от 0 до 8 баллов. 0–2 – базовый уровень; 2,1–3,9 – средний; 4–5,9 – продвинутый; 6–8 – экспертный.

Тестирование проводилось онлайн с применением ресурсов <https://app.onlinetestpad.com>. Приглашение к тестированию отправлялось при помощи мессенджеров. По итогам прохождения тестирования каждый участник мгновенно получал профиль личных предпринимательских компетенций с комментариями по каждой из 15 составляющих.

### Ключевые факторы развития предпринимательских компетенций

Феномен предпринимательства является очень многоаспектным и находится под влиянием многочисленных факторов, часть из которых носит объективный социально-экономический характер. Степень влияния данного вида факторов может варьироваться от страны к стране в связи с определенными условиями экономического развития и культурных особенностей. Эти факторы представлены нами в двух группах: глобальные факторы, сила воздействия которых и время проявления одинаковы для всех стран, и национальные факторы, которые связаны как раз с обозначенными выше возможностями. Так, в работе Y. T. Kim и C. M. Neo показано

серьезное влияние фактора социальных ценностей на формирование предпринимательских компетенций и реализацию предпринимательских намерений [13].

Помимо глобальных и национальных факторов влияния, мы выделили мезоуровень – уровень образования и образовательной среды, которая оказывает существенное воздействие на развитие не только соответствующего спектра компетенций, но и раскрытию предпринимательских намерений. Влияние обучения предпринимательству в университетах на реализацию предпринимательских намерений рассмотрено в целом ряде работ, представленных авторами в последние два года. Так, в статье Y. Lv и соавторов в результате опроса более 5 тыс. студентов бакалавриата в Китае показано, что развитие предпринимательских компетенций играет посредническую роль для практики предпринимательства и предпринимательского намерения [17].

Глобализация экономических процессов, острая конкуренция, высокий спрос на инновации усложняют и организационную среду, изменяя подход компаний к человеческим ресурсам и применению их талантов. Ориентированные на привлечение сотрудников к инновационному внутрикорпоративному поведению компании должны создавать организационный климат, способствующий проявлению предпринимательских инициатив. Внутренний предпринимательский климат характеризуется «положительной корреляцией между управленческой поддержкой, системой вознаграждения и автономией сотрудников» и влияет на инновационность сотрудников и на трансформацию идей в реальные товары и услуги компаний [31]. Мы включаем в понятие «предпринимательский климат» стиль лидерства и поддержку со стороны менеджмента, поэтому в табл. 39 не представлены отдельно данные факторы, выделяемые рядом авторов. Помимо предпринимательского климата, ключевыми внутриорганизационными факторами развития предпринимательских компетенций выступают новые способы работы (*new ways to work*, NWW), внутренние конкурсы идей для развития культуры инноваций в компании, позволяющие сотруднику получить признание и почувствовать свою значимость для компании, а создание условий проявления инициатив персонала, как показывают исследования, оказывает существенное влияние на развитие внутреннего предпринимательства [8]. Авторы также уделяют большое внимание развитию коммуникаций и доверительных отношений в коллективе как фактору инновационного поведения сотрудников [25].

Обзор факторов развития предпринимательских компетенций будет неполным, если не рассмотреть ключевую группу из них – личностные факторы. Данная группа факторов наибольшим образом оказывает влияние на развитие компетенций и на формирование предпринимательских намерений [10]. В первую очередь необходимо отметить мотивацию как движущий фактор развития. Помимо мотивации, в исследованиях показано высокое значение экстраверсии, открытости и осознанности для развития предпринимательских компетенций [34]. Более того, в работе E. Schmitt-Rodermund [34] эмпирически показана высокая взаимосвязь данных факторов с уровнем предпринимательского интереса студентов. Существенную роль для развития предпринимательских компетенций и намерений играет воспитание человека, та среда, в которой формируется личность, мировоззрения и установки. Мы добавили воспитание в личностные факторы, подразумевая под этим результат, а не процесс.



Т а б л и ц а 39 – Факторы развития предпринимательских компетенций

Группа факторов	Факторы	Авторы
Глобальные	Цифровизация	Morris, König, 2020 [21]
	Глобализация	Benevolo, Penco, Torre, 2021 [4]
Национальные	Социальные ценности	Kim, Heo 2021 [13]
	Государственное регулирование предпринимательства и региональная политика	Li et al., 2020 [15]; Motoyama, Knowlton, 2016 [22]
	Рыночные условия и налогообложение	Lovkova et al., 2018 [16]
	Развитие инфраструктуры	Lovkova et al., 2018 [16]
Образовательные	Высшее образование в области предпринимательства	Iglesias-Sánchez et al., 2021 [11]; Lv, Chen, 2021 [17]
	Курсы предпринимательства, бизнес-образование	Palos-Sanchez et al., 2019 [24]
	Акселераторы, хакатоны и бизнес-инкубаторы	Iglesias-Sánchez, 2019 [11]; Li et al., 2020 [15]; Pesha, Shavrovskaya, Caha, 2021 [29]
Внутриорганизационные	Мотивация	Menzel et al., 2007 [19]; Park et al., 2014 [25].
	Предпринимательский климат и стратегия развития	Gerards, van Wetten, van Sambeek, 2020 [8]; Menzel et al., 2007 [19]; Park, 2014 [25]; Poduška et al., 2020 [31]; Zahra, 1991 [37]
	Корпоративная устойчивость	Hyuk, Park, 2019 [10]
	NWW (new ways to work)	Gerards, van Wetten, van Sambeek, 2020 [8]
	Организационные возможности (информация, финансы, рабочее время)	Poduška Z. et al., 2020 [31]
Личностные	Мотивация и намерения	Hyuk, Park, 2019 [10]; Lv, Chen et al., 2021 [17]; Schmitt-Rodermund, 2004 [34]
	Осознанность	Schmitt-Rodermund, 2004 [34]
	Открытость	
	Экстраверсия	
	Воспитание и происхождение	Schmitt-Rodermund, 2004 [34]; Stewart, Roth, 2007 [35]
	Ценности	Stewart, Roth, 2007 [35]
	Пол, возраст, образование, опыт	Parker, 2011 [26]; Pawitan et al., 2018 [28]

Примечательно, что среди факторов развития предпринимательских компетенций не рассматривается фактор направления подготовки студентов. Мы рассматриваем ниже результаты эмпирического анализа развития предпринимательских компетенций студентов университетов различных направлений подготовки. Ни одно из изучаемых направлений подготовки не является профессиональным в области предпринимательства. Никто из опрашиваемых студентов не проходил специальной подготовки в области предприни-

мательства. Поэтому представленный ниже анализ можно рассматривать как оценку потенциала для развития предпринимательских компетенций студентов вне зависимости от направления подготовки вузе.

### Результаты

*Участники.* В общей сложности в опросе принял участие 891 человек (600 студентов вузов Российской Федерации и 291 студент вуза Чешской Республики). В данном разделе мы анализируем итоги только по результатам апробации методики среди студентов вузов России.

В РФ участие в опросе приняли студенты очной, очно-заочной и заочной форм обучения направлений подготовки бакалавриата и магистратуры из УрГПУ (Екатеринбург), УрГЭУ (Екатеринбург), УрФУ (Екатеринбург), ОмГУ (Омск). Распределение участников по полу, населенным пунктам проживания и направлениям подготовки представлено в табл. 40.

Таблица 40 – Распределение участников по полу, месту проживания и направлениям подготовки в университете

Характеристика респондентов	Количество человек
Пол	
Мужской	137
Женский	463
Место проживания	
Мегаполис	405
Районный центр	151
Сельская местность	44
Уровень образования	
Бакалавриат	555
Магистратура	40
Аспирантура	5
Форма обучения	
Очное	288
Заочное	285
Очно-заочное	27
Направление подготовки	
Управление персоналом	318
Менеджмент	155
Педагогическое образование	94
Экономика	27
Другие	6

На рис. 40 отражено распределение участников тестирования по возрасту. Наиболее представленная в исследовании возрастная группа – молодежь в возрасте 17–20 лет (267 человек). Кроме того, участие в исследовании приняли студенты более старшей возрастной группы – 40–50 лет (21 человек). Представляется

интересным в будущих работах провести факторный анализ взаимосвязи уровня развития предпринимательских компетенций и возраста участников, так как в разных возрастных группах участники обладают различным жизненным опытом.

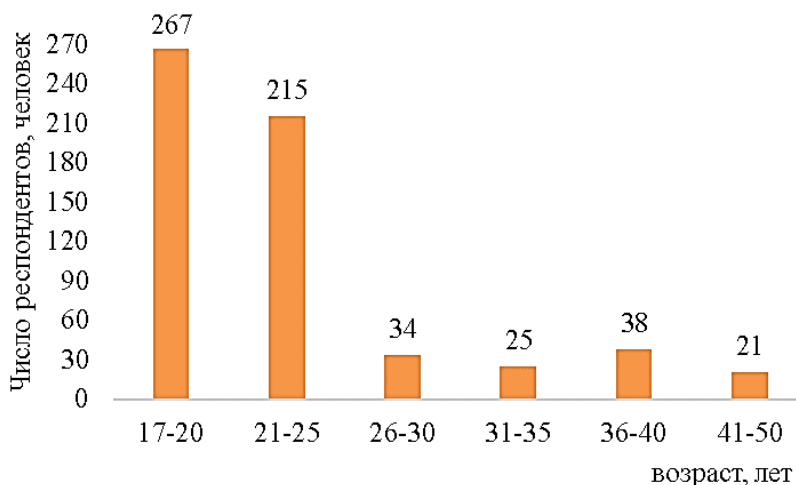


Рисунок 40 – Возрастная структура участников исследования

### Основные результаты и обсуждение

На рис. 41 представлены сводные данные оценки предпринимательских компетенций студентов по направлениям профессиональной подготовки и уровням их развития. Необходимо отметить, что базовый и экспертный 2 уровни – крайние минимум и максимум развития предпринимательских компетенций у студентов – не выявлены, что говорит о том, что каждый из них обладает определенным стартовым набором знаний, навыков и установок в этой области. В то же время уровень экспертный 2 – высший уровень развития компетенций в области предпринимательства, подразумевающий наличие опыта практической деятельности по реализации инициатив. Экспертный 1 уровень выявлен у одного участника – студентки магистратуры II курса направления подготовки «Управление персоналом». Основная часть респондентов (67,5 %) обладают продвинутым 1 уровнем развития компетенций, т. е. готовы брать на себя ответственность, реализовывать инициативные проекты под руководством с другим, работать в команде. Если сравнивать средние баллы, набранные участниками во время тестирования, по направлениям подготовки, то наибольшее среднее значение оценок у респондентов направления подготовки «Менеджмент» – 236 баллов, у будущих специалистов по управлению персоналом 235 баллов; студенты, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», набрали в среднем 226 баллов, экономисты – 221 балл. Средняя оценка прочих участников составила 260 баллов, но их количество невелико, они обучаются по разным направлениям подготовки, что не позволяет сделать какие-либо выводы.

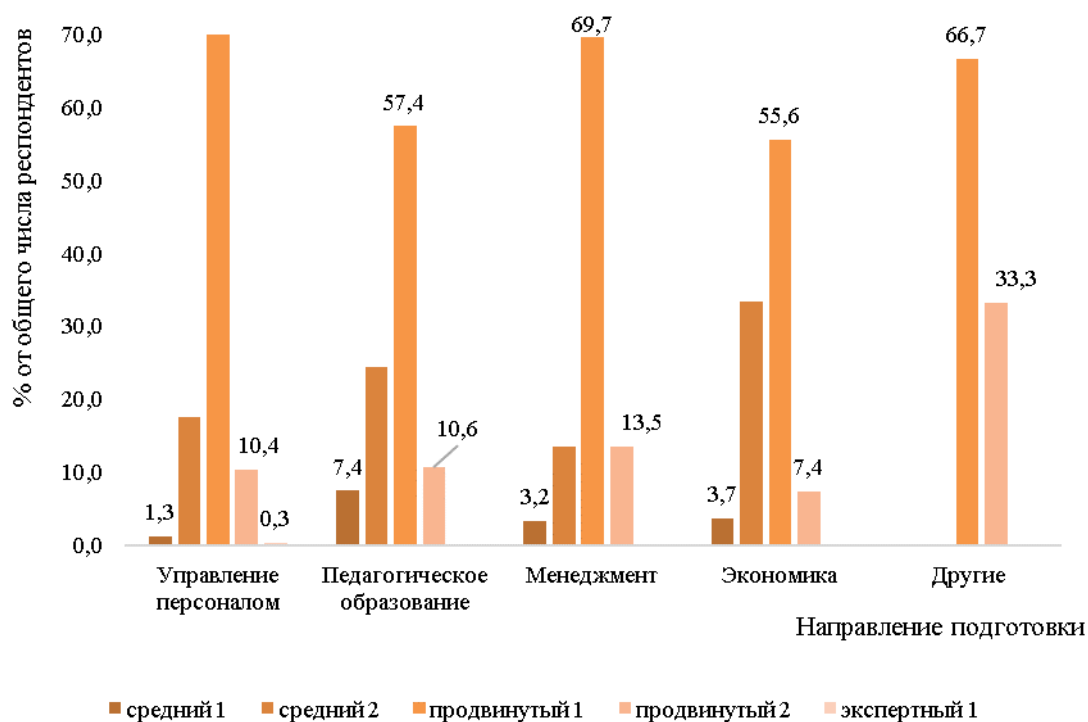


Рисунок 41 – Распределение итоговых оценок участников по уровням, % от общего числа респондентов направления подготовки

Инновативность неразрывно связана с поиском возможностей для удовлетворения потребностей по внедрению инноваций, а также с принятием решений [20]. Инновативное поведение важно в различных сферах деятельности. Педагоги, обладая желанием и мотивацией повышения качества процесса обучения, внедряют инновации в учебный процесс [6], специалисты в области управления персоналом инициируют новшества и инновации для обеспечения высокого уровня человеческого капитала и конкурентоспособности компании [1]. Инновативное поведение и творчество важно для создания новых продуктов, реконструкции процессов, генерации новых видов услуг и материальных ценностей в компаниях, а также развития и обучения учеников и студентов, т. е. создания социальных ценностей для образовательных организаций [33]. Компетенции, связанные с инновативностью и поиском новых возможностей, объединяет в себе область компетенций «Идеи и возможности» (рис. 42).

На диаграмме размаха показано, что выбросные значения оценок наблюдаются только в группе респондентов, обучающихся по направлению подготовки «Управление персоналом» (2,8 и 6,6 балла), а также одно значение среди студентов – будущих менеджеров (2,8 балла). Наличие малого числа выбросов может говорить о ровной оценке участниками данной группы компетенций, но, вероятнее всего, объясняется небольшим числом респондентов остальных направлений подготовки. Тем не менее можно предположить, что средние оценки во всех направлениях подготовки (анализируя интерквартильный размах – IQR) будут находиться в диапазоне от 4,1 до 5,2 балла, что соответствует продвинутому уровню развития компетенций. Наименьший IQR (а значит, и близость оценок) отмечен среди студентов направления подготовки «Управление персоналом» (0,8 балла).

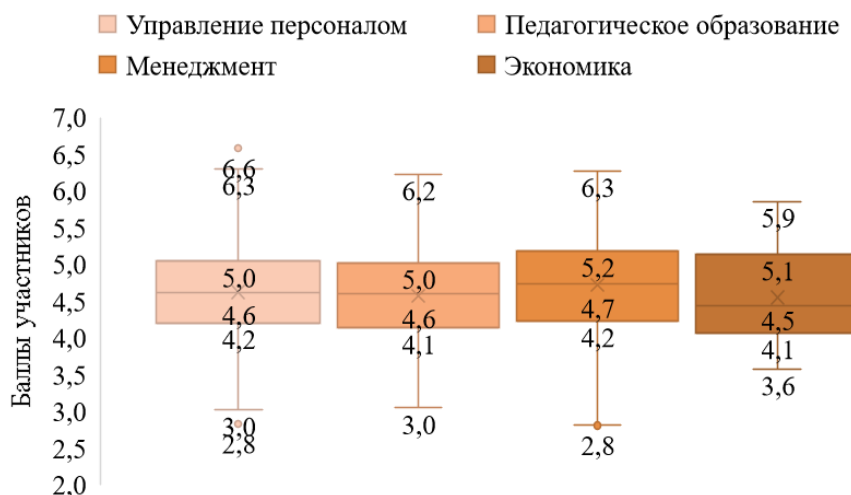


Рисунок 42 – Набранные участниками баллы по группе компетенций «Идеи и возможности»

Предпринимательская деятельность и ее инициирование предполагают достаточно высокий уровень инвестиций при высоком уровне риска, так как успех реализации любой инициативы зависит от предпринимательских компетенций в области управления ресурсами, финансами и готовностью мобилизовать других [20; 27]. Развитие компетенций группы «Ресурсы» по направлениям подготовки студентов представлено на рис. 43.

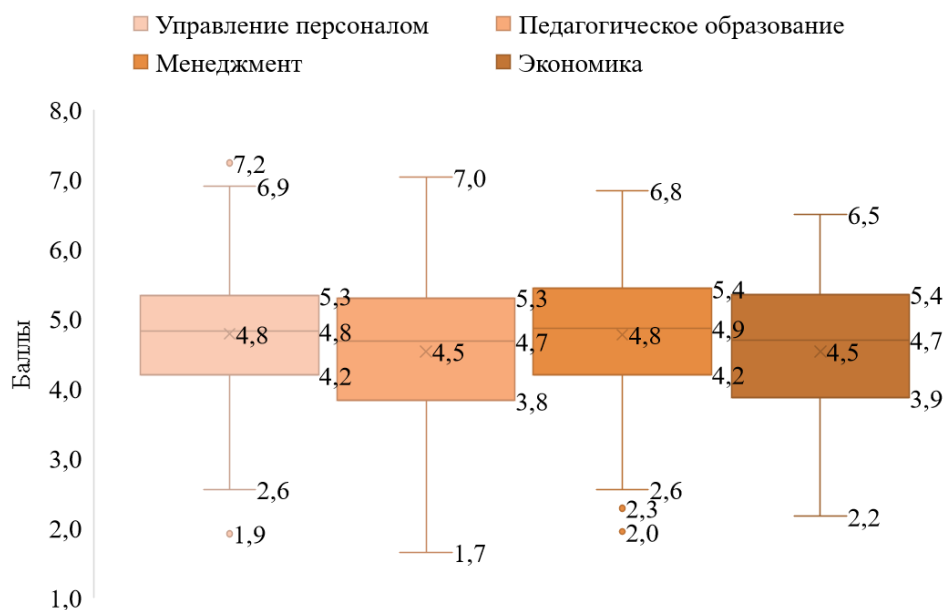


Рисунок 43 – Набранные участниками баллы по группе компетенций «Ресурсы»

На диаграмме размаха с баллами участников по кластеру «Ресурсы», в отличие от изображенного на рис. 42 результата по кластеру компетенций «Идеи и возможности», наблюдается большое количество выбросных значений. Экстремальные значения выявлены в группах респондентов наиболее представленных направлений подготовки «Управление персоналом» и «Менеджмент». Мы видим, что и плотность значений оценок в данном кластере не такая высокая, как в кла-

стере «Идеи и возможности». Экстремальные значения видны как внизу «усов» – 1,65 из них самое низкое, так и поверх «усов» – 7,23 балла. Наибольший IQR наблюдается в группе студентов направления подготовки «Экономика» и равняется 1,48 балла. Далеко не все студенты понимают важность управления имеющимися ресурсами. Наиболее низкие значения получились у респондентов по компетенции «Управление финансами» (от 3,8 балла у будущих педагогов, до 4,1 балла у молодых специалистов по управлению персоналом). Полученные данные свидетельствуют, что в рамках образовательного процесса необходимо делать акцент на компетенциях данной группы, ведь управление ресурсами имеет высокую значимость не только с точки зрения реализации инициатив, но и в ежедневном применении в жизни каждого человека.

Обучение и развитие себя и других является важной частью предпринимательских компетенций [2], то же можно сказать и о проявлении инициативы [27], планировании и управлении [30, с. 119], умении справляться с риском [9] и взаимодействии с людьми [30; 26]. Все эти компетенции связаны с активными действиями, именно по этому признаку они объединены в третий кластер компетенций – «Действия». Итоговые распределения оценок респондентов по данному кластеру представлены на рис. 44.

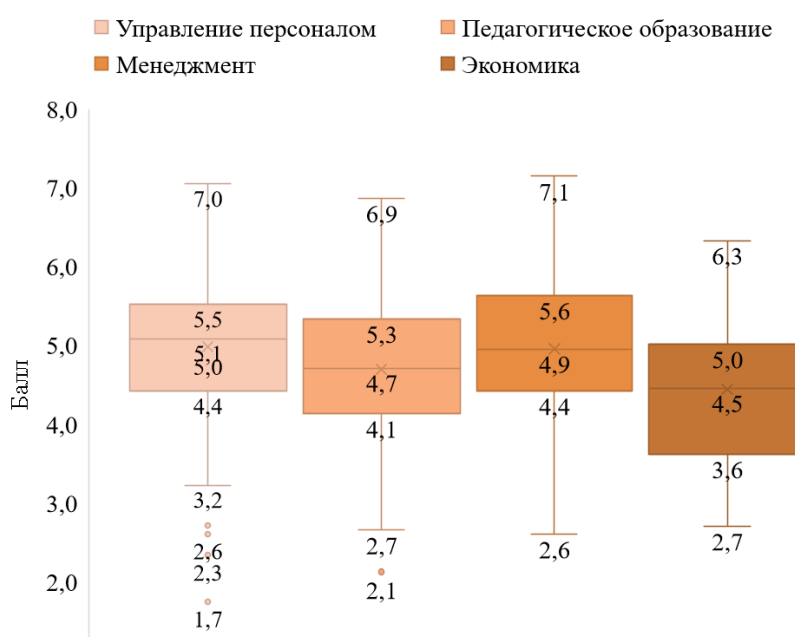


Рисунок 44 – Набранные участниками баллы по группе компетенций «Действия»

На рис. 44 также видим большое количество экстремальных значений оценок респондентов по кластеру компетенций «Действия». Вновь наибольшее количество выбросов наблюдается в группе респондентов направления подготовки «Управление персоналом». Максимальное значение уровня развития компетенции отмечено в группе будущих менеджеров – 7,1 балла. Хотя в целом плотность результатов участников выше по данному кластеру компетенций, нежели по компетенциям в области управления ресурсами, тем не менее результаты не отличаются высокой плотностью. Опрашиваемые обладают довольно отличным друг от друга уровнем развития компетенций. Наибольший IQR вновь у будущих экономистов – 1,4 балла.

Поскольку мы не ставим в настоящий момент перед собой задачи проведения многофакторного анализа полученных данных, а лишь сравниваем результаты оценок респондентов по направлениям подготовки, не беря во внимание возраст, место проживания, форму обучения и наличие опыта предпринимательской деятельности, что будет отражено в дальнейших работах, то можно отметить, что в оценках респондентов по данному признаку существенные различия отсутствуют. Все оцениваемые кластеры по результатам анализа всех групп респондентов соответствуют продвинутому уровню развитию компетенций. Это говорит о том, что базовый набор знаний и навыков у респондентов имеется, есть соответствующие установки, позволяющие им уже сейчас включаться в команды, занимающиеся развитием инноваций, реализовывать под началом опытных руководителей инициативы. В то же время студентам есть над чем работать и к чему стремиться, и в индивидуальных результатах тестов каждый из них увидел собственные зоны роста, которые можно включить в индивидуальный план развития в университете.

### **Выводы**

Предпринимательство является одним из главных факторов роста экономики, обеспечивающим устойчивое развитие стран. Образовательные учреждения и корпоративные университеты разрабатывают программы развития предпринимательских компетенций студентов и сотрудников. В компаниях вводятся новые функциональные подразделения, деятельность которых связана с раскрытием внутренних предпринимательских инициатив.

Современная экономическая ситуация и технический прогресс, глобализация бизнеса и глобальная социально-политическая турбулентность оказывают влияние на развитие предпринимательских компетенций и формирование предпринимательских намерений как вне компании, так и внутри нее. Собственники бизнесов ищут новые возможности для поддержания стабильного развития, эффективности и конкуренции организаций. Ввиду актуальности данной тематики нами раскрыты основные подходы к пониманию отличий предпринимательства от внутреннего предпринимательства, которые хоть и имеют множество вариаций, тем не менее сходятся к одному: инициирование предпринимательской деятельности внутри компании (как восходящее, так и нисходящее), наличие в компании сотрудников, обладающих соответствующим набором компетенций и мотивацией, применение ресурсов организации для реализации инициатив.

На основе контент-анализа публикаций по теме нами показано, что главные различия явлений предпринимательства и внутреннего предпринимательства заключаются в управлении рисками, которое берет на себя организация при реализации внутрипредпринимательских инициатив и в мотивации внутреннего предпринимателя, которая отличается от мотивации предпринимателя, заинтересованного в самостоятельной реализации бизнес-инициативы.

Мы выделили несколько групп факторов развития предпринимательских компетенций, представленных в табл. 39. Мнения ученых по вопросам факторов расходятся, однако мы склонны выразить мнение относительно равной необходимости учета всех выделенных факторов, так как только комплексный подход к развитию предпринимательских компетенций может привести к ожидаемому росту показателей предпринимательской активности населения стран.

Под влиянием макрофакторов формируется большое количество рисков для

проявления предпринимательских инициатив и открытия новых организаций. Мы согласны с Р. Р. Iglesias-Sánchez, Y. Lv и другими авторами, которые показывают в своих работах решающее значение образовательных факторов на развитие предпринимательских компетенций и предпринимательских намерений [11; 17; 35]. Развитие образовательной инфраструктуры и внедрение курсов и дисциплин обучения предпринимательству для студентов различных направлений подготовки станет дополнительным драйвером развития предпринимательства и экономики стран в целом. Проведенный нами анализ показал, что ключевыми факторами проявления бизнес-инициатив и раскрытия предпринимательского мышления сотрудников компаний являются формирование предпринимательского климата и ведение организационной политики, направленной на стратегическое развитие бизнеса. В большом количестве работ показано влияние различных демографических факторов на развитие предпринимательских компетенций и формирование предпринимательских намерений [26; 28]. В то же время, на наш взгляд, анализ влияния данных факторов на изучаемое нами явление требует более глубоких и масштабных исследований и должен предполагать анализ демографических факторов в параллели с социально-экономическими и культурными особенностями различных регионов и стран. Что касается иных личностных факторов, то мы склонны согласиться с мнением большого количества авторов, лишь часть работ которых представлена в итоговом анализе, главное – наличие мотивации и намерения развивать компетенции и открывать свой бизнес. В то же время необходимо отметить, что повлиять на формирование мотивации и намерения человека в области предпринимательства возможно путем реализации целенаправленных образовательных программ, что показано, например в работе Y. Lv и соавторов [17].

Мы согласны с выводами предшествующих исследований о том, что вуз является одной из главных площадок, где происходит формирование комплекса компетенций, необходимых предпринимателю в современном обществе [17]. Мы считаем, что развитие предпринимательских компетенций должно проводиться в вузах при реализации учебных программ дисциплин на протяжении всего процесса подготовки. Если раньше считалось, что обучение предпринимательству должно реализовываться в рамках специальных курсов [12], то сейчас развитию широкого спектра надпрофессиональных компетенций необходимо уделять внимание в рамках каждой учебной дисциплины [18; 36].

На наш взгляд, будущее в усилении внимания со стороны системы образования к целенаправленному развитию предпринимательских компетенций, что касается не только профильных направлений подготовки, но и включения в образовательные программы бакалавриата и магистратуры соответствующих курсов и дисциплин для всего образовательного спектра профессиональной подготовки. Данная инициатива позволит раскрывать предпринимательские таланты и создавать условия для реализации предпринимательских намерений студентов и выпускников образовательных учреждений, окажет положительное влияние на показатели предпринимательской активности молодежи.

Проведенный нами в работе анализ факторов развития предпринимательских компетенций может быть полезен при развертывании стратегических программ развития внутреннего предпринимательства в компаниях, а также для последующих научных исследований влияния внешних и внутренних факторов на развитие предпринимательских компетенций и намерений студентов.



## Литература

1. Пеша, А. В. HR-менеджер как субъект и драйвер развития внутреннего предпринимательства / А. В. Пеша, М. Н. Шавровская, О. Н. Бородина. – DOI 10.34709/IM.171.12 // Human Progress. – 2021. – Т. 7, № 1. – URL: [http://progress-human.com/images/2021/Том7\\_1/Pesha.pdf](http://progress-human.com/images/2021/Том7_1/Pesha.pdf) (дата обращения: 20.01.2022).
2. Al Mamun, A. Examining the effects of entrepreneurial competencies on students' entrepreneurial intention / A. Al Mamun, N. Nawi, S. Shamsudin. – DOI 10.5901/mjss.2016.v7n2p119 // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2016. – Vol. 7 (2). – P. 119–127.
3. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework / M. Bacigalupo, P. Kampylis, Y. Punie, G. Van den Brande. – Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2014. – DOI 10.2791/593884
4. Benevolo, C. Entrepreneurial decision-making for global strategies: a “heart–head” approach / C. Benevolo, L. Penco, T. Torre. – DOI 10.1108/MD-10-2019-1495 // Management Decision. – 2021. – Vol. 59 (5). – P. 1132–1157.
5. Bouchard, V., Basso, O. Exploring the links between entrepreneurial orientation and intrapreneurship in SMEs // Journal of Small Business and Enterprise Development. – 2011. – Vol. 18 (2). – P. 219–231. – <https://doi.org/10.1108/14626001111127043>
6. Chand, V. S. Socio-educational entrepreneurship within the public sector: Leveraging teacher-driven innovations for improvement // International Educational Innovation and Public Sector Entrepreneurship // International Perspectives on Education and Society, Emerald Group Publishing Limited, Bingley. – 2014. – Vol. 23. – P. 59–82. – [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000023011](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000023011)
7. Elam, A. B., Brush, C. G., Greene, P. G., Baumer, B., Dean, M., Heavlow R. Global Entrepreneurship Monitor. 2020/2021 Global Report. URL: <https://www.gemconsortium.org/report/gem-20202021-global-report>.
8. Gerards, R., van Wetten, S., & van Sambeek, C. New ways of working and intrapreneurial behaviour: the mediating role of transformational leadership and social interaction // Review of Managerial Science. – 2020. – № 1. – P. 1–36. – DOI: 10.1007/s11846-020-00412-1
9. Hayton, J. C., Kelley, D. J. A competency based framework for promoting corporate entrepreneurship' // Human Resource Management. – 2006. – Vol. 45. – P. 407–427.
10. Hyuk, K. H., Park, W. Impact of Entrepreneurial Business Start-up Motivation, Entrepreneurial Spirit, and Entrepreneurial Competence Characteristics on Start-up Companies' Sustainability: Focusing on the Mediating Effect of the Start-up Companies' Business Performance // Asia-Pacific Journal of Business Venturing and Entrepreneurship. – 2019. – Vol. 14(3). – P. 59–71. – DOI: 10.16972/apjbve.14.3.201906.59
11. Iglesias-Sánchez, P. P., Jambrino-Maldonado, C., & de las Heras-Pedrosa, C. Training entrepreneurial competences with open innovation paradigm in higher education // Sustainability. – 2019. – Vol. 11 (17). – P. 4689. – DOI:10.3390/su11174689
12. Johannisson, B. University training for entrepreneurship: A Swedish approach // Entrepreneurship and Regional Development. – 1991. – Vol. 3(1). – P. 67–82.
13. Kim, Y. T., & Heo, C. M. The Influence of Senior Entrepreneurship Competency and Start-up Support Policy on Entrepreneurship Intention: Focusing on the Moderating Effect of Mentoring // Asia-Pacific Journal of Business Venturing and Entrepreneurship. – 2021. – 16(2). – P. 109–121.
14. Lans, T., Van Galen, M., Verstegen, J., Biemans, H., & Mulder, M. Searching for Entrepreneurs among Small Business Owner-Managers // Proceedings of the ECER. – 2010. – URL: <https://www.mmulder.nl/PDF%20files/2010%20Lans%20et%20al%20ECER%202010.pdf>
15. Li, C., Ahmed, N., Qalati, S. A., Khan, A., & Naz, S. Role of business incubators as a tool for entrepreneurship development: the mediating and moderating role of business start-up and government regulations // Sustainability. – 2020. – Vol. 12(5). – P. 1822. – DOI:

10.3390/su12051822

16. *Lovkova, E., Kashicina, T., Savenkov, D., & Kuzmina, A.* Key vectors and concerns of small-sized entrepreneurship development in the Russian Federation // *Challenging the Status Quo in Management and Economics*. – 2018. – P. 19-25.

17. *Ly, Y., Chen, Y., Sha, Y., Huang, Y., & Huang, L.* How Entrepreneurship Education at Universities Influences Entrepreneurial Intention: Mediating Effect Based on Entrepreneurial Competence // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – P. 2612. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.655868>

18. *MacDermott, C., Ortiz, L.* Beyond the business communication course: A historical perspective of the where, why, and how of soft skills development and job readiness for business graduates // *IUP Journal of Soft Skills*. – 2017. – Vol. 11(2). – P. 7-24.

19. *Menzel, H. C., Aaltio, I., Ulijn, J. M.* On the way to creativity: Engineers as intrapreneurs in organizations // *Technovation*. – 2007. – Vol. 27(12). – P. 732-743. – <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2007.05.004>

20. *Mitchelmore, S. and Rowley, J.* Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda // *International journal of entrepreneurial Behavior & Research*. – 2010. – Vol. 16 (2). – P. 92-111. DOI 10.1108/13552551011026995

21. *Morris, T. H., & König, P. D.* Self-directed experiential learning to meet ever-changing entrepreneurship demands // *Education+ Training*. – 2021. – Vol. 63(1). – P. 23-49. –DOI: 10.1108/ET-09-2019-0209

22. *Motoyama, Y. , and K. Knowlton.* From Resource Munificence to Ecosystem Integration: The Case of Government Sponsorship in St. Louis // *Entrepreneurship & Regional Development*. – 2016. – 28 (5–6). – 448–470.10.1080/08985626.2016.1186749

23. *Noor Hazlina, Ahmad.* A Cross Cultural Study of Entrepreneurial Competencies and Entrepreneurial Success in SMEs in Australia and Malaysia. The University of Adelaide. May 2007  
[https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/48199/10/Ahmad2007\\_PhD.pdf](https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/48199/10/Ahmad2007_PhD.pdf)

24. *Palos-Sanchez, P.R., Baena-Luna, P., Pena, A.C.* Analysis of educational competences to evaluate entrepreneurial people // *INTERCIENCIA*. – 2019. – 44(5). – 291-297.

25. *Park, S. H., Kim, J. N., Krishna, A.* Bottom-up building of an innovative organization: Motivating employee intrapreneurship and scouting and their strategic value // *Management Communication Quarterly*. – 2014. – 28(4). – 531-560. DOI: 10.1177/0893318914541667

26. *Parker, S. C.* Intrapreneurship or entrepreneurship? // *Journal of business venturing*. – 2011. – 26 (1). – 19-34. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.07.003>

27. *Pascoe, K., Mortimer, K.* Identifying entrepreneurs through risk taking behaviour: illegal downloading // *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*. – 2014. – 16(2). – 183–199. DOI: 10.1108/JRME-06-2013-0017

28. *Pawitan, G., Widyarini, M., & Nawangpalupi, C. B.* Moderating effect of demographic factors and entrepreneurial phase on the relationship between entrepreneurial competencies and innovation of ASEAN entrepreneurs. // *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*. – 2018. – 26. – 151-166.

29. *Pesha, A., Shavrovskaya, M., & Caha, Z.* Comparative Analysis of the Level of Development of Entrepreneurial Competencies among Students in Russia and the Czech Republic. In *SHS Web of Conferences*. – 2021. – 90. – 02007. EDP Sciences.

30. *Ploum, L., Blok, V., Lans, T., & Omta, O.* Toward a validated competence framework for sustainable entrepreneurship // *Organization & environment*. – 2018. –31 (2). – 113-132. DOI: 10.1177/1086026617697039

31. *Poduška Z., Nedeljković J., Nonić D., Ratknić T., Ratknić M., & Živojinović I.* Intrapreneurial climate as momentum for fostering employee innovativeness in public forest enterprises // *Forest Policy and Economics*. – 2020. – 119. – 102281. DOI: 10.1016/j.forpol.2020.102281

32. *Rigtering, J. C., Weitzel, G. U., & Muehlfeld, K. K.* (. Increasing quantity without com-

promising quality: How managerial framing affects intrapreneurship // Journal of Business Venturing. – 2019. – 34 (2). – 224-241. DOI: 10.1016/j.jbusvent.2018.11.002

33. *Santandreu-Mascarell, C., Garzon, D. and Knorr, H.* Entrepreneurial and innovative competences, are they the same? // Management Decision. –2013. – 51(5). –1084-1095. DOI:10.1108/MD-11-2012-0792.

34. *Schmitt-Rodermund, E.* Pathways to successful entrepreneurship: Parenting, personality, early entrepreneurial competence, and interests // Journal of vocational behavior. – 2004. – 65(3). – 498-518. DOI: 10.1016/j.jvb.2003.10.007

35. *Stewart, W., Roth, P.* A meta-analysis of achievement motivation differences between entrepreneurs and managers // Journal of Small Business Management. – 2007. – 45(4). – 401–421. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627x.2007.00220.x>

36. *Yan, L., Yinghong, Y., Lui, S. M., Whiteside, M. & Tsey, K.* Teaching “soft skills” to university students in China: The feasibility of an Australian approach // Educational Studies. – 2019. – 45(2). – 242-258. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446328>

37. *Zahra, S. A.* Predictors and financial outcomes of corporate entrepreneurship: An exploratory study // Journal of Business Venturing. 1991. – Vol. 6(4). – P. 259–285.

## Предпринимательские компетенции студентов российских вузов

Предпринимательские компетенции могут быть одним из драйверов развития экономики, движения населения к более высокому качеству жизни и улучшения экологической ситуации во всем мире. Результаты исследования А. Ruta, Е. Saul, М. Tomasz свидетельствуют, что институциональная среда России влияет на относительно низкий уровень развития предпринимательства, который измеряется как количеством стартапов, так и количеством существующих владельцев бизнеса [6].

Вузы играют важную роль в формировании предпринимательских компетенций студентов. Учебные заведения традиционно ориентировались на то, чтобы обеспечивать студентам фундаментальные знания, позволяющие найти им работу, а не стать предпринимателями. Актуализация потребности формирования в спектре надпрофессиональных предпринимательских компетенций студентов вузов может послужить драйвером экономического роста государства. Чем раньше у студентов будет обнаружен предпринимательский потенциал, тем больше вероятность того, что в будущем они станут успешными в данной области. В период турбулентности и глобализации, когда сложно успевать за развитием технологий, учебным заведениям недостаточно готовить студентов с базовыми профессиональными навыками, они должны обучать их готовности работать и адаптироваться в динамичной среде, искать пути для реализации новых идей, способных сделать мир лучше [4; 7]. Согласно Национальному отчету GUESSS (Глобального исследования предпринимательского духа студентов), в 2019 г. более половины российских студентов (50,4 %) хотели стать предпринимателями, но степень внедрения предпринимательской составляющей в программу обучения низкая: так, у 63 % студентов не было курсов по предпринимательству<sup>1</sup>.

Нами проведено исследование с помощью нарративного интервью, которое позволило определить мнение студентов относительно важности наличия предпринимательских компетенции и того, как вуз может способствовать их развитию. Своим появлением нарративное интервью обязано немецкому социологу Ф. Шютце. Данный вид интервью относят к качественным методам исследования и рассматривают как неструктурированное глубинное интервью с определенным сценарием проведения, в которого влияние интервьюера сокращается в пользу свободы высказывания интервьюируемого [2]. Существуют примеры использования нарративного интервью в лидерской практике, направленного на формулирование позиции относительно норм будущего, к которым интуитивно устремлен человек лично и его организация в своей деятельности<sup>2</sup>.

**Цель** данной главы – представить результаты нарративного интервью студентов о важности предпринимательских компетенций для современных специалистов и о путях их развития в университетах. Благодаря нарративному анализу можно получить качественные данные о субъективной оценке студентов относительно изучаемого вопроса.

---

<sup>1</sup> Глобальное исследование предпринимательского духа студентов: национальный отчет GUESSS. Россия 2018 / Г. В. Широкова, К. А. Богатырева, Т. В. Беляева и др. СПб., 2019. URL: [https://gsom.spbu.ru/files/folder\\_11/GUESSS\\_report\\_2019\\_RUS.pdf](https://gsom.spbu.ru/files/folder_11/GUESSS_report_2019_RUS.pdf) (дата обращения: 04.01.2022).

<sup>2</sup> Методика нарративного интервью. URL: <https://я-ты-мы-все.рф/arkhitektura23/> (дата обращения: 04.01.2022).

### **Задачи:**

- 1) определить, почему студенты считают, что предпринимательские компетенции важны для современного специалиста;
- 2) уточнить, что, по их мнению, входит в предпринимательские компетенции;
- 3) сформулировать перечень инструментов, которые может использовать вуз для развития предпринимательских компетенций студентов университетов.

Перед проведением нарративного интервью сформулировано две **гипотезы**:

1. В целом студенты понимают важность предпринимательских компетенций и будущих специалистов, но имеют неполное представление, что включено в них.
2. В основном студенты склонны видеть недостатки в развитии предпринимательских компетенций в университетах, нежели возможности, которые они дают.

### **Материалы и методы**

В исследовании приняли участие 46 студентов, обучающихся в Екатеринбурге и Омске (очной и заочной форм обучения, будущие бакалавры и магистры) по направлениям «Управление персоналом» (32 человека), «Менеджмент» (14 человек).

В целях оптимизации временных затрат на сбор и обработку информации авторами использовался письменный вариант нарративного интервью. Студентам в качестве домашнего задания по изучаемой дисциплине предлагалось написать эссе о важности развития предпринимательских компетенций для специалиста той профессии, по которой они получают высшее образование. При написании нарратива участник исследования избегает лишних фраз, а указывает самые основные свои мысли. Кроме этого, в письменном формате полностью исключается влияние интервьюера, самостоятельно ориентирующегося в выборе тем для рассказа и языка для их описания.

### **Результаты**

*Важность предпринимательских компетенций у современных специалистов.* 85,7 % студентов указали на важность предпринимательских компетенций для современных специалистов, предполагая, что в современном мире они способствуют успешности на рынке труда, карьерному росту, построению коммуникаций и т. д. Из мыслей студентов можно сделать вывод, что часть из них видят в предпринимателях тех, кто способен сделать мир лучше. Цитата из эссе: «Предприниматель – это такой резонатор, который тонко настроен на происходящее вокруг него, на людей рядом и на основе этого делает нечто такое, от чего все вокруг улучшается». Студент направления подготовки «Управление персоналом» отмечает, что предпринимательские компетенции позволяют «быстро адаптироваться в быстроменяющихся экономических условиях, стать более самостоятельными и ответственными в трудовой деятельности». Другой студент, обучающийся по направлению «Маркетинг», пишет, что «обладание предпринимательскими компетенциями помогает быть успешным в своей сфере деятельности, продуктивным, достигать более высоких результатов», указывая, что «успех в маркетинге зависит во многом от степени развитости у специалиста предпринимательских компетенций». Еще студенты, высказывая свое мнение, отмечают, что «человеку, обладающему хоть частью предпринимательских компетенций, будет намного проще выстраивать коммуникацию с людьми и продвигаться по жизни».

В то же время 14,3 % студентов, участвующих в нарративном интервью в форме эссе, отметили, что не понимают назначение предпринимательских компетенций либо в саму их сущность. Данные эссе не были использованы в дальнейшем анализе.

Студенты, говоря о важности предпринимательских компетенций, в качестве аргументации показывают знания, умения, навыки, компетенции, которые важны и для предпринимателей, и для специалистов в той сфере, в которой они работают или планируют работать. Если сравнить их ответы с тем набором предпринимательских компетенций, разработанным авторами на основе «EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework» [3], то можно отметить, что большинство из них так или иначе упоминаются в эссе студентов, являясь частными примерами более объемных компетенций (табл. 41). Например, ответственность и дисциплинированность можно рассматривать как часть «самосознания и самоэффективности».

Т а б л и ц а 41 – Сравнение компетенций, выделенных в авторском подходе и студентами

Структура предпринимательских компетенций с точки зрения авторов	Умения, навыки, качества, компетенции предпринимателей с точки зрения студентов
Креативность и инновативность	Креативность, творческий подход, способность мыслить нестандартно
Прогностическая компетенция	Стратегическое мышление, прогнозирование рисков и перспектив
Оценивание идей	Анализ информации, умение оценивать условия, работа с информацией
Этическое и устойчивое мышление	Этическое и устойчивое мышление
Самосознание и самоэффективность	Ответственность, дисциплинированность, активная жизненная позиция
Мотивация и настойчивость	Ориентация на результат, настойчивость, компетенции по достижению
Мобилизация ресурсов	Умение оптимизировать ресурсы, мобилизация ресурсов, умение выполнять работу с максимальной эффективностью
Управление финансами и экономическая грамотность	Междисциплинарность (и в частных ответах финансовая грамотность, знание юридических основ)
Мобилизация других	Управление командой, мотивирование других, подбор команды
Проявление инициативы	Инициативность, готовность идти на риск
Планирование и управление	Планирование, планирование бюджета
Способность справиться с неопределенностью, двусмысленностью и риском	Работа в условиях неопределенности, стрессоустойчивость, адаптивность
Работа с другими	Коммуникабельность, управление командой, лидерство, решение конфликтных ситуаций, навыки продаж
Обучение через опыт	Способность к обучению и развитию, открытость новому

При этом часть компетенций в эссе студентов упоминается редко, нет полного

представления о том, что входит в предпринимательские компетенции. Например, работа в условиях неопределенности (число упоминаний 2), этическое и устойчивое мышление (число упоминаний 2). В то время как часть предпринимательских компетенций встречаются достаточно часто в эссе студентов (табл. 42), например «коммуникабельность» (число упоминаний 15), стратегическое мышление (число упоминаний 13) и т. д. Если говорить об этическом и устойчивом мышлении, то, несмотря на то что мировые исследования указывают на важность экологического мышления, ответственного отношения к природе и обществу в целом [1]. В то же время нет четкого понимания методов их развития в учебных заведениях, а практика оценки данных компетенций студентов еще только делает первые шаги в своем становлении [5]. Возможно, потому что еще в учебный процесс не встроено развитие этического и устойчивого мышления у студентов нет понимания его важности в целом, и для предпринимательских компетенций, в частности.

Таблица 42 – Топ-10 компетенций, которые входят в предпринимательские компетенции, по мнению студентов

Наименование компетенции	Число упоминаний	Наименование компетенции	Число упоминаний
Коммуникабельность	15	Креативность	8
Стратегическое мышление	13	Ориентация на результат	7
Междисциплинарность	10	Способность к обучению и развитию	6
Лидерство	9	Управление персоналом	6
Ответственность	9	Планирование	4

Говоря о коммуникации, ряд студентов указывают на важность навыков продаж. Например, одна студентка пишет, что «специалист по управлению персоналом должен уметь красиво и успешно продавать открытые вакансии кандидатам, заинтересовать их так, чтобы будущий работник мог восхищаться своим рабочим местом». Также есть студенты, которые отмечали важность устной и письменной речи. Кроме стратегического мышления студенты отмечают необходимость понимания мировых трендов (число упоминаний 2). А, выделяя «междисциплинарные знания» как важные для предпринимателей, в основном студенты указывают на знания в таких сферах, как психология, экономика, юриспруденция, но была и интересная идея о знаниях базовых ценностей мировой культуры.

«Лидерство» - достаточно сложная и многокомпонентная компетенция, к составу которой нет однозначного подхода. Поэтому здесь, безусловно, еще требуется уточнений, какой именно смысл вкладывают студенты в него.

Наличие в топ-10 компетенций, которые входят в предпринимательские, по мнению студентов «управление персоналом», с одной стороны, связано с тем, что в опросе принимали участие студенты, обучающиеся по данному направлению. Однако, с другой стороны, управление персоналом является важной функцией любого предпринимателя. В эссе встречаются следующие высказывания:

1. «HR задает систему координат, которая позволяет определить и выявить не только наиболее профессионально компетентных работников, но и работников, которые смогут быть максимально эффективны в рамках конкретной корпоративной культуры».

2. «HR должен формулировать и доносить до сотрудников цели и миссию предприятия, проводить мероприятия, которые бы способствовали укреплению внутреннего духа организации, а также открывать перед каждым работником его перспективы на должности, которую он занимает».

3. «Очень важная компетенция для HR-специалиста – ориентация на внутреннего клиента (руководителя, линейного менеджера, рядового сотрудника) и стремление как можно более качественно реагировать на его потребности».

*Возможности развития предпринимательских компетенций в вузе.* В эссе студентов отмечается, что формирование предпринимательских компетенций в вузе очень важная составляющая не только для конкретного обучающегося, но и для общества в целом. Так, один студент, обосновывая свое мнение, пишет, что «развитие предпринимательских компетенций ведет к увеличению знаний по предпринимательству у студентов, а, в следствии, увеличению числа предприятий и рабочих мест, так как люди, обладающие достаточными знаниями, не боятся заниматься предпринимательством после вуза».

Студенты в своих эссе отмечают, что в Вузах предпринимаются отдельные попытки по развитию предпринимательских компетенций. Например, «среди преподавателей есть настрой на групповое обучение, проектное обучение, используются деловые игры, даже стратегические сессии, что способствует развитию отдельных предпринимательских компетенций». Также студенты пишут о том, что в учебных заведениях проводятся различные мероприятия, в том числе, конференции, форумы, где можно проявить себя, показать свои умения/навыки, найти новый круг знакомых. Стоит отметить, что студенты не всегда используют те возможности, которые предоставляет вуз, так в одном из эссе сказано: «Большинство студентов, возможно, боятся пользоваться этими возможностями, наверное, потому что не верят в себя, боятся сделать что-то не так или не чувствуют необходимой поддержки и помощи».

В своих эссе студенты обозначали ряд предложений по тому, как можно было бы в Вузе развивать предпринимательские компетенции:

1. Ввести в учебный план дисциплину по предпринимательству, в частности, в одном из эссе, например, написано предложение по «введению отдельного предмета по предпринимательству (или факультативные курсы для желающих), в котором давать знания, как открыть бизнес с нуля (законодательство, налоги, издержки, риски, составление бизнес-плана и т. д.).

2. В процессе обучения больше использовать интерактивных методов. Также среди предложений есть проведение обучающих тренингов, направленных на развитие предпринимательских компетенций («Развитие лидерских и организаторских качеств», «Креативный бизнес: навыки творческого мышления», «Правильный стартап» и т. п.), использование в обучение компьютерных образовательных симуляторов.

3. Вводить больше практики, в первую очередь, за счет преподавателей-практиков: «При изучении предмета преподаватели часто используют кейсы своих компаний, что сказывается положительно на изучении предмета, а работающие по профессии студенты могут спросить у преподавателя интересные вопросы или использовать кейсы компаний на практике». Но, при этом, как указывают студенты, «для того чтобы помочь освоить предпринимательские компетенции, преподаватель сам должен ими обладать, а если занятия проходят в классическом лекци-



онном формате, никаких предпринимателей на выходе не получится». Еще одно предложение касается проведения тренингов с участием предпринимателей, в рамках которых они также смогут делиться своим опытом.

4. Проведение экскурсий, которые позволяют студентам изучить организацию партнера и рассмотреть внутренние процессы в компании: «экскурсии по различным предприятиям очень полезны, так как студенты могут не только послушать, но и посмотреть, как организуется работа в той или иной сфере предпринимательства, как проходит процесс управления, какие условия предоставлены сотрудникам».

5. Включение студентов в различные проекты, создание бизнес-инкубаторов, проведение чемпионатов бизнес-кейсов.

### **Выводы**

Подводя итоги данной главы, вернемся к сформулированным ранее гипотезам.

*Гипотеза 1.* В целом студенты понимают важность предпринимательских компетенций и будущих специалистов, но не полностью имеют представление, что включено в них. Данная гипотеза подтвердилась частично, так как были студенты, которые не смогли написать эссе о важности развития предпринимательских компетенций и, более того, из эссе было видно, что они в принципе не понимают, что это такое.

Исходя из ответов, полученных в ходе нарративного интервью со студентами, можно отметить, что, по мнению студентов, предпринимательские компетенции позволяют быстро адаптироваться в быстроменяющемся мире, быть успешным в выбранной сфере деятельности, достигая в ней более высоких результатов. Также студенты связывают наличие предпринимательских компетенций с карьерным развитием и успешностью в построении коммуникаций.

Совокупные ответы студентов отражают в целом структуру предпринимательских компетенций, которую используют авторы, однако, нет эссе, которое бы все-сторонне раскрывала ее. Наиболее часто встречающиеся компетенции связаны с коммуникацией, стратегическим мышлением, междисциплинарностью и др., в то время как компетенции, касающиеся умения работать в условиях неопределенности, а также этического и устойчивого мышления в эссе студентов практически не встречаются.

*Гипотеза 2.* В основном студенты склонны видеть недостатки в развитии предпринимательских компетенций в вузах, нежели видеть те возможности, которые они дают. Эта гипотеза подтвердилась полностью. Так, многие студенты в своих эссе указывают ряд мероприятий (в частности, форумы, конференции и др.), которые уже существуют в тех вузах, где они учатся.

Таким образом, исходя из проведенных нарративных интервью, можно сформулировать следующие предложения:

1. В учебные программы вузов необходимо включать дисциплины, связанные с развитием предпринимательскими компетенциями. При этом важно чтобы их вели преподаватели-практики, которые могут поделиться своим опытом и кейсами. Также вузам необходимо расширить перечень мероприятий, которые позволяют усиливать предпринимательские компетенции, а также продумывать, что может повышать мотивацию студентов участвовать в них и, возможно, где-то преодолевать себя.

2. При формировании онлайн-портфолио студентов проводить оценку предпринимательских компетенций, анализировать их в динамике, чтобы у них формировалось целостное представление об их структуре, и они понимали, над развитием чего важно работать.

### Литература

1. Грязнов, С. А. Экологическое мышление // Психология человека и общества. – 2021. – 1. – С. 24-27.
2. Рождественская, Е. Ю. ИНТЕР-энциклопедия: нарративное интервью // Интеракция. Интервью. Интерпретация. - 2020. – 12 (4). – С. 114–127. - DOI: <https://doi.org/10.19181/inter.2020.12.4.8>
3. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. EntreComp: The entrepreneurship competence framework // Luxembourg: Publication Office of the European Union. – 2016. – 10. – 93884
4. González, M. A, Llanos, L.M., Rosario, P. M. The role of higher education in development of entrepreneurial competencies: Some insights from Castilla-La Mancha university in Spain // Administrative Sciences. – 2019. – 9 (1). – 16. -<https://doi.org/10.3390/admsci9010016>
5. Redman, A., Wiek, A., Barth, M. Current practice of assessing students' sustainability competencies: a review of tools // Sustainability Science. – 2021. – 16 (1). – 117-135
6. Ruta, A., Saul, E., Tomasz M. Institutions and entrepreneurship development in Russia: A comparative perspective // Journal of Business Venturing. – 2008. – 23(6). – 656-672. - <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.01.005>
7. Wang, S-M., Siu-Ping, Y. H, Wen Peichang. How the New Type of Entrepreneurship Education Complements the Traditional One in Developing Entrepreneurial Competencies and Intention // Frontiers in psychology. - 2019. –10. – 2048. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02048

## РАЗДЕЛ 7

### НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

#### *Глава 16*

#### **Научно-исследовательские компетенции студентов вузов: подходы к определению и важность развития**

В современных условиях определилась актуальная потребность в квалифицированных молодых специалистах с новым типом мышления и умением адаптироваться к быстроменяющимся условиям трудового и производственного процессов, со способностью к новаторству и предприимчивостью на рабочем месте.

Конкурентоспособность молодежи на рынке труда и их высокая мобильность зависят в первую очередь от качества образования в университете. Работа по формированию профессиональных и надпрофессиональных знаний, навыков и качеств, повышению их уровня в процессе обучения усиливает желание у молодежи проходить практику на предприятиях и в организациях, а содействие студентам в поиске мест практик, стажировок и трудоустройства помогает легко пройти процесс трудовой адаптации. Научно-исследовательская деятельность, в свою очередь, способствует развитию важных компетенций, которые благоприятствуют повышению потенциала выпускников вуза и их успешной самореализации в трудовом процессе.

Несмотря на различные направления подготовки студентов в вузах, важность развития спектра научно-исследовательских компетенций одинаково высока для специалистов во всех сферах деятельности. Формирование знаний, навыков и установок области научно-исследовательской деятельности происходит в процессе подготовки различного рода научно-исследовательских работ и участия в соответствующих активностях, которые реализуются в образовательном процессе.

С целью развития научно-исследовательских компетенций (далее – НИК) студентов, в университетах разрабатываются специально ориентированные дисциплины, которые могут называться, например «Основы научных исследований», которая вводится и успешно используется многими вузами. Тема научно-исследовательской компетентности будущих специалистов актуальна и вузы уделяют внимание ее развитию, так как заинтересованы в успешной подготовке своих студентов. В научных работах отмечается важность заинтересованности студентов в НИР (научно-исследовательской работе), способах оценки компетенций и готовности обучающихся применять полученные знания [13; 15; 19]. Мы согласимся с И. Н. Емельяновой, которая утверждает, что модуль, направленный на формирование исследовательских компетенций, должен присутствовать в образовательных программах магистратуры, с единственной поправкой – не только в педагогической, так как спектр научно-исследовательских компетенций необходим в профессиональной деятельности широкому спектру специалистов [4].

Существует несколько подходов к определению понятия научно-исследовательских компетенций, научно-исследовательской компетентности.

Некоторые авторы рассматривают научно-исследовательские компетенции в рамках конкретных направлений образовательных программ, акцентируя внимание на выработку и развитие важных компетенций у будущих юристов, педагогов, спе-

циалистов естественно-научных направлений подготовки. Использование проектной деятельности позволяет формировать готовность выпускников к решению всех научно-исследовательских задач в научном коллективе [10]. В результате применения подхода к решению учебных профессиональных задач для проведения научно-исследовательской работы и написания отчета студенты не только осваивают компьютерную обработку данных экспериментальных исследований, но и получают представление о научно-исследовательской деятельности и ее этапах, а также навыках составления отчетов о научно-исследовательской работе и ее представления [6]. В рамках разработанной системы НИК студентов педагогического вуза один из авторов определил такие «научно-исследовательские компетенции как: личностно-мотивационные, целеобразования, в области программы деятельности, информационные, в области принятия решений, в области контроля и коррекции результатов деятельности, а также выделил подсистему деятельностно-важных качеств» [18].

Частью авторов под исследовательской компетентностью понимается качество личности, например в работе М. В. Арсентьевой [2]. По мнению автора исследовательская компетентность как качество личности выражается в «способности и готовности к самостоятельному решению исследовательских задач, владении технологией исследовательской деятельности, признании ценности исследовательских умений и готовности их использования в профессиональной сфере» [2]. На наш взгляд, данный подход сомнителен, так как качества личности, компетенции и компетентность – понятия, не идентичные.

Другой подход, рассматривает научно-исследовательские компетенции студентов как способности самостоятельно проводить научные исследования. То есть, ключевая основа понятия – «способность».

Нам близок подход к определению НИК, которое дает с акцентом на педагогической деятельности И. Н. Емельянова, где показано, что научно-исследовательские компетенции «предполагают усвоение знаний в теории по методологии и методике проведения исследования; постижение отдельных элементов исследовательской деятельности; понимание значения проводимого исследования в образовательной программе, осознание ответственности за результаты внедрения того или иного исследования» [4].

В образовательной среде вуза для формирования НИК у студентов должно быть несколько взаимосвязанных компонентов: все учебные дисциплины образовательной программы и практики, включая дисциплину исследовательского модуля; система научно-исследовательской деятельности студентов в вузе; а также ресурсы внешней среды (заявки работодателей и социальный заказ).

На формирование профессиональных компетенций, кроме учебных занятий и практики (учебной, производственной и преддипломной), оказывает влияние самостоятельная внеаудиторная и научно-исследовательская работа, которая обеспечивает студентам возможность углубить свои познания и проявить способности [3].

По мнению большинства авторов, вовлечение студентов в активную исследовательскую деятельность в рамках аудиторных занятий и организацию (в том числе проведение) научно-исследовательских мероприятий способствует освоению исследовательских умений и профессионального опыта соответственно [9; 17]. Важно в научно-исследовательской деятельности уметь систематизировать, обрабаты-

вать и оценивать информацию, а также выявлять научную проблему и аргументировать замечания или предложения [7].

Необходимо также обратить внимание на мнение еще одних авторов, которые говорят о наиболее эффективном формировании профессиональных компетенций в ходе практики, направленной на развитие устойчивого интереса студентов-практикантов к профессиональной деятельности, закрепление знаний, знакомство с опытом работы, формирование умений проектирования, организации и самоанализа [1]. Безусловно, важно обращать внимание на вовлечение студентов в научно-исследовательские проекты, которые реализуются преподавателями, что отмечают в своих работах Е. В. Петрова, И. Н. Тарасова [11; 16].

Не стоит забывать и о модернизации обучения и новых технологий на основе требований более качественной подготовки специалистов [8; 17].

Для научно-исследовательской деятельности группа ученых Е. Б. Егоркина, М. Н. Иванов, Н. Н. Иванова, Н. В. Учеваткина предлагает способы по применению дистанционных возможностей обучения посредством информационных технологий и интернета, а также обзоре разделении формирования научно-исследовательских компетенций на каждом этапе обучения студентов. Так же авторами упоминается о том, что необходимо учитывать направленность и специфику подготовки будущих специалистов [12].

И. В. Кокуновой, Н. М. Максимовым, М. В. Соловьевой рассмотрены основные направления НИР студентов вуза и особенности научной деятельности в условиях дистанта, который позволяет развивать умения ориентироваться в потоке научной информации при решении профессиональных задач. А расширить научные контакты помогает проведение мероприятий в онлайн-формате, потому что не требует физического присутствия его участников на мероприятии [5].

Таким образом, научная и исследовательская работа студентов в образовательном процессе является важной и целесообразно встраиваться в учебный процесс, адаптируясь современным требованиям на рынке труда и образовательных услуг.

Для определения соответствующего исследовательским интересам подхода к определению понятия научно-исследовательских компетенций студентов (НИК) был проведен теоретический анализ. В результате автором проанализирован ряд публикаций, наиболее релевантные целям работы, из которых представлены в перечне литературы. Основой отбора публикаций стала реферативная база eLibrary. Автором составлено семантическое поле ключевых дефиниций понятия «НИК студентов», выделены составляющие компоненты-блоки НИК.

На основе изучения подходов различных авторов к понятию «научно-исследовательские компетенции студентов» автор представил визуально-графически ключевые его дефиниции и сформулировал авторский подход к трактовке понятия.

Результаты анализа ключевых дефиниций понятия «научно-исследовательские компетенции» представлены на рис. 45.

Первое изменение, которое хотелось бы отметить – это качественное преобразование понятия из просто «навыков, умений, способностей» к данному виду деятельности в сложное интегративное свойство личности. Об этом исследователи пишут все чаще, начиная с 2015 г. и заканчивая современными работами.

Второе изменение тоже достаточно просто отметить – с 2011 г. у различных исследователей все чаще в формулировке понятия НИК отмечается сильное их влияние на дальнейшую профессиональную деятельность студентов. Говоря о НИК, авторы имеют в виду

не просто способность студента к исследованию и написанию научных работ, а о широкой линейке сопутствующих навыков. В дальнейшем эти навыки помогут студентам добиться больших профессиональных успехов, так как научно-исследовательские компетенции по сути своей являются универсальными для большинства сфер деятельности.

Третье и последнее значимое изменение – это вопрос мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности (НИД), вопрос того, как через учебную деятельность студентам привить интерес к НИД. Этот вопрос стал активнее появляться в статьях исследователей в последние несколько лет. Чаще стал звучать вопрос о том, как привести развитие НИК студентов к единому непрерывному процессу, в который будут вовлечены как сами студенты, так и преподаватели.

Все это наглядно можно увидеть на рис. 45 с семантическим полем значений понятия «НИК студентов».



Рисунок 45 – Значения понятия «НИК студентов» по семантическому признаку

Таким образом, с каждым годом понятие усложняется и дополняется, появляются разные классификации и направления НИК и НИД. Изучая разнообразие НИК студентов, автор сгруппировал их по сущности – тем самым знаниям, навыкам и умениям, которые должны формироваться у студентов в ходе обучения. Это позволило выделить некоторые блоки-компоненты, внутри которых учитываются те самые необходимые сущности. Перейдем к табл. 43, где составлен перечень компонентов и дескрипторов научно-исследовательских компетенций студентов.

Из табл. 43 отлично видно, что навыки развиваются по-разному и формируются во время обучения студентов. При этом необходимо учесть, что развивать свои компетенции одни могут самостоятельно, а другие только лишь под руководством научных руководителей. Очень важно правильно формировать необходимые компетенции для будущей профессиональной деятельности. Со стороны студента грамотно развивать компетенции в рамках научно-исследовательской деятельности (написания курсовых и дипломных работ, создания и защиты профессиональных проектов и прочее). А со стороны научных руководителей главным условием является применение в работе со студентами способов и методов обучения, а также проведение работ, экспериментов и исследований.

Т а б л и ц а 43 – Компоненты и дескрипторы НИК студентов

Дескрипторы НИК	Компонент	Сущность компонента
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умение искать нужную информацию в рамках заявленной темы.</li> <li>2. Знание требований оформления результатов исследования.</li> <li>3. Способность работать с различными источниками и технологиями по поиску информации.</li> <li>4. Наличие теоретических знаний в рамках исследуемой темы</li> </ol>	Теоретико-информационный	Относится к знаниям о методах исследования, теоретической подготовке и стремлению к познанию
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знание ключевых методов исследования, выстраивать вопросы, искать ответы, анализировать результаты и писать выводы.</li> <li>2. Вырабатывание и развитие умения и навыков работать с информационными ресурсами</li> </ol>	Когнитивный	Владение системой знаний о содержании исследовательской деятельности. Характеризуется системой знаний в разных областях науки, формирование отношения к науке
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа с инструкциями, диагностическими картами, схемами, таблицами.</li> <li>2. Способность дать оценку собранной информации.</li> <li>3. Навык создания моделей объекта исследования.</li> <li>4. Умение изучить состояние исследуемой проблемы, объекта.</li> <li>5. Проведение анализа и диагностики промежуточных результатов.</li> <li>6. Выявление проблемы и формулирование темы.</li> <li>7. Умение прогнозировать результаты.</li> <li>8. Выстраивание логической связи.</li> <li>9. Осознание ценности проводимого исследования.</li> <li>10. Соотнесение достигнутых результатов с целью.</li> <li>11. Проведение самооценки.</li> <li>12. Формулировка и написание целей, задач, выводов.</li> <li>13. Разработка рекомендаций и программ (для будущего использования результатов исследования на практике).</li> <li>14. Определение объекта исследования</li> </ol>	Аналитико-рефлексивный	Относится к умению исследователей находить информационные взаимосвязи и проводить анализ информации. Относится к осознанию и пониманию деятельности и ее результатов
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умения работать в команде.</li> <li>2. Владение грамотной письменной и устной речью (культура речи).</li> <li>3. Донесение и передача информации без искажения.</li> <li>4. Способность к презентации и публичным выступлениям.</li> <li>5. Умение находить подход к взаимодействию с другими людьми</li> </ol>	Коммуникативный	Включает в себя, способность находить контакт с участниками исследования и взаимодействия с ними в процессе работы

Продолжение таблицы 43

Дескрипторы НИК	Компонент	Сущность компонента
<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Умение корректировать намеченные действия.</li> <li>2. Работа с информационными ресурсами и обработка информации.</li> <li>3. Систематизация информационных источников.</li> <li>4. Построение плана (планирование) для проведения исследования.</li> <li>5. Навык проведение экспериментов.</li> <li>6. Способность записывать и давать оценку результатам исследования</li> </ul>	Операционный	Способность проводить исследования
<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Осознание личных свойств и качеств исследователя («Я-исследователь»).</li> <li>2. Способность правильно организовать процесс работы.</li> <li>3. Умение самостоятельно находить необходимые источники информации.</li> <li>4. Способность самостоятельно принимать решения</li> </ul>	Самоорганизующий	Характеризуется способностью студентов к самообразованию, самоорганизации, собранности и само стимулированию к выполнению исследовательской работы



## Выводы

Существует большое количество определений понятия «научно-исследовательские компетенции», «научно-исследовательская компетентность» и «исследовательские компетенции». Часть авторов представляет компетентность и компетенции через личностные качества [2; 18], другие представляют компетенции через набор знаний, умений и навыков [4]. Нами сделана попытка представить НИК через 6 компонентов, для которых мы прописали дескрипторы.

Предложенный подход мы более подробно описали в следующем разделе книги, опираясь на практику его раскрытия в рамках работы с Портфолио студента университета.

## Литература

1. *Арзамасцева, Н. Г.* Учебная практика как условие формирования профессиональных компетенций студентов / Н. Г. Арзамасцева, Л. В. Курочкина. – DOI 10.30914/2072-6783-2020-14-1-11-17 // Вестник Марийского государственного университета. – 2020. – Т. 14, № 1(37). – С. 11–17.
2. *Арсентьева, М. В.* Формирование исследовательской компетенции студентов вуза / М. В. Арсентьева, М. С. Воротилин // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. – 2018. – № 11. – С. 473–477.
3. *Василенко, Д. В.* Научно-исследовательская работа как фактор формирования профессиональных компетенций студентов вуза / Д. В. Василенко, И. П. Яковлева. – DOI 10.21515/1990-4665-131-022 // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2017. – № 131. – С. 205–215.
4. *Емельянова, И. Н.* Модель формирования научно-исследовательских компетенций у студентов магистратуры / И. Н. Емельянова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 37–45.
5. *Василенко, Д. В.* Научно-исследовательская работа как фактор формирования профессиональных компетенций студентов вуза / Д. В. Василенко, И. П. Яковлева. – DOI 10.21515/1990-4665-131-022 // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2017. – № 131. – С. 205–215.
6. *Емельянова, И. Н.* Модель формирования научно-исследовательских компетенций у студентов магистратуры / И. Н. Емельянова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 37–45.
7. *Замошникова, В. П.* Научно-исследовательская работа студентов как фактор формирования компетенций будущего / В. П. Замошникова, Е. А. Котлярова // Теория и практика организации работы с молодежью : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 9 апреля 2021 г.). – Ростов-на-Дону : Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2021. – С. 190–195.
8. *Комарова, Ю. А.* Научно-исследовательская компетентность специалистов: функционально-содержательное описание / Ю. А. Комарова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 3. – С. 69.
9. *Лобова, Г. Н.* Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности: содержательный аспект рабочей программы / Г. Н. Лобова // Вестник ОГУ. – 2004. – № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-studentov-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-soderzhatel'nyy-aspekt-rabochey-programmy> (дата обращения: 08.12.2021).
10. *Мордовская, А. В.* Компетентностный подход к организации научно-исследовательской подготовки бакалавров / А. В. Мордовская // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 2-1 – С. 14–19.
11. *Петрова, Е. В.* Самоорганизация студентов вуза как условие формирования их научно-исследовательской компетенции / Е. В. Петрова // Вестник Чувашского государ-

ственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2(90). – С. 154–160.

12. *Егоркина, Е. Б.* Развитие исследовательской компетентности студентов в системе непрерывного образования / Е. Б. Егоркина, М. Н. Иванов, Н. Н. Иванова, Н. В. Учеваткина // Новые информационные технологии в образовании и науке : сб. ст. – Москва, 2017. – С. 24–97.

13. *Ракитина, О. В.* Внутриличностные условия формирования научно-исследовательских компетенций студентов педагогического вуза / О. В. Ракитина // Подготовка кадров в условиях модернизации образования : материалы конференции (Ярославль, 4 марта 2010 г.). – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2010. – С. 229–233.

14. *Синельщикова, Л. А.* Формирование научно-исследовательской компетенции студентов в педагогических вузах России / Л. А. Синельщикова // Студент – Исследователь – Учитель : материалы XXI Межвузовской студенческой научной конференции (Санкт-Петербург, 1–15 апреля 2019 г.). – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – 2020. – С. 807–815.

15. *Степанова, С. Н.* Мотивация студентов вуза к научно-исследовательской деятельности / С. Н. Степанова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 6-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-vuza-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti>(дата обращения: 08.12.2021).

16. *Тарасова, И. Н.* Формирование научно-исследовательских компетенций у современных студентов / И. Н. Тарасова // Студенческая научно-исследовательская лаборатория: итоги и перспективы : сб. ст. – Москва, 2018 – С. 44–47.

17. *Королева, А. Н.* Формирование исследовательской компетенции как важный элемент формирования профессиональной компетентности / А. Н. Королева, Л. Г. Германская // Инновационное образование и экономика. – 2014. – № 14. – С. 18–21.

18. *Ушакова, О. В.* Исследовательская компетенция, ее место в системе образовательных компетенций / О. В. Ушакова // Актуальные инновационные исследования: наука и практика. – 2009. – № 3–4. – С. 5.

19. *Шишкин, А. В.* Исследование мотивации и условий организации научно-исследовательской работы студентов аграрного вуза / А. В. Шишкин, Л. А. Беховых // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. – 2019. – № 14. – С. 55–60.

## Онлайн-портфолио студента как инструмент контроля и содействия включения студентов в научно-исследовательскую работу

### Введение

Важно не только вовлекать в работу студентов, но и помнить о том, что контроль знаний и умений выполняет воспитательную функцию, потому что он всегда глубоко затрагивает эмоциональную сферу личности. Влияние подхода преподавателя к оценке научно-исследовательской работы (НИР) и то, как он рецензирует работы, мотивирует или демотивирует студентов на развитие научно-исследовательских компетенций (НИК), знаний и умений, объективных суждений в самооценке и потребности в самоконтроле. Контроль повышает у студента дисциплину, ответственность за свою работу, стимулирует систематическую активную учебную деятельность и добросовестное отношение к ней.

Опыт по созданию возможностей для развития НИК студентов была изучена нами на примере нескольких вузов.

Для поддержания научно-исследовательской деятельности (НИД) студентов и их вовлеченности в Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (УрФУ) предоставляются стипендии различного уровня: Президента РФ; Правительства РФ; первого Президента России Б. Н. Ельцина; Губернатора Свердловской области; повышенная стипендия Ученого совета УрФУ; стипендия Оксфордского российского фонда; стипендия для талантливых первокурсников; Неправительственного экологического фонда имени В. И. Вернадского; Благотворительного фонда В. Потанина; «Альфа-Шанс»; персональные именные стипендии. Если сравнить количество стипендий с другими вузами, то в УрФУ их немного больше. Стипендиальная работа ведется через бумажные копии документов; отсутствует целенаправленный сбор информации по всем студентам, как это организовано на базе электронного портфолио в УрГЭУ.

Кроме того, в УрФУ есть своя Школа молодого ученого, которая является площадкой для развития уникальных научных компетенций молодых ученых в целях увеличения продуктивности исследовательской деятельности. В рамках школы предлагаются различные тематики лекций, презентаций и живое общение со спикерами. Плодотворное развитие молодежной научной среды проходит в неформальной обстановке.

В УрФУ и Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС) научно-исследовательская деятельность ведется через студенческие конкурсы, конференции, научные мероприятия (открытые лекции, семинары, деловые игры). Есть несколько научных изданий внутри университета, а также функционирует научная библиотека – структурное подразделение, обеспечивающее литературой и информацией учебный процесс и научные исследования.

В Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ) действуют студенческое научное общество (СНО) и Совет молодых ученых студентов (СМУС).

СНО объединяет студентов университета для участия в «исследовательской и научно-организационной работе с целью сохранения научного потенциала; содействия повышению качества подготовки квалифицированных кадров; создания

условий для развития научного творчества обучающейся молодежи» [4]. Среди важных задач СНО можно отметить создание благоприятных условий для реализации интеллектуальных способностей каждого студента посредством участия в научно-исследовательской и инновационной деятельности; популяризация НИД в студенческой среде и развитие интереса к фундаментальным исследованиям; формирование у обучающихся мотивации к исследовательской работе.

СМУС «содействует профессиональному росту молодых ученых и специалистов и занимается поиском новых форм работы молодых ученых, способствует их внедрению в практику, распространяет и обобщает положительный опыт научной работы разных подразделений УрГПУ и других российских и зарубежных организаций. Участие студентов в научно-исследовательской работе учитывают при защите дипломных проектов и поступлении в магистратуру и аспирантуру» [4].

В Челябинском государственном университете (ЧелГУ) работа по мотивированию студентов к исследованиям ведется в нескольких направлениях. Одной из особенностей организации НИД является Центр изучения Челябинского метеорита, в котором работают над исследованиями студенты и преподаватели. Студенты активно привлекаются к исследованиям в рамках различных профильных дисциплин, фестивалей и конференций. При университете функционирует Научное общество обучающихся, которое объединяет 13 факультетов и 3 института, а также колледж ЧелГУ. Координацией деятельности в каждом учебном структурном подразделении занимаются кураторы молодежной науки, в задачи которых, помимо постоянной работы со студентами, организации научных, культурных и интеллектуальных мероприятий, входят также задачи по организации сопровождения научной работы на всех ее стадиях. В вузе также есть библиотека для развития НИК в рамках учебного процесса и проведения научных исследований. Важно обратить внимание на стратегический план развития университета, в котором уделяется внимание созданию лабораторий международных научных исследований; системы временных научных коллективов «наставник – молодые ученые»; стимулированию НИД через внутренние конкурсы; привлечению высокорейтинговых иностранных ученых к партнерским исследованиям.

Корпоративный университет правительства Воронежской области осуществляет предусмотренные действующим законодательством полномочия органов государственной власти Воронежской области в сфере научных исследований и разработок в области общественных и гуманитарных наук.

За годы деятельности учреждения были выполнены научные исследования по различным тематикам; организованы и проведены научно-практические конференции, семинары; разработаны стратегии, концепции и программы развития для органов государственной власти и местного самоуправления; разработаны программы дополнительного профессионального образования по повышению умений и навыков государственных и муниципальных служащих; а также подготовлены методические рекомендации по вопросам управления человеческим капиталом и развития государственной и муниципальной службы в исполнительных органах государственной власти и органах местного самоуправления Воронежской области, научные исследования и разработки в области законопроектных и экспертных работ, мониторинг законодательства и правоприменительной практики в РФ, субъектах РФ, муниципальных образованиях.

«В Ставропольском государственном педагогическом институте функциониру-

ет 58 студенческих научных обществ (СНО) по разным направлениям, совет молодых ученых (СМУС), исследовательские проблемные группы, научные кружки, дискуссионные клубы, семинары. Оценка результатов НИРС проводится с привлечением работодателей.

Интересно, что многолетняя деятельность по организации и научно-методическому руководству НИРС в данном институте поощряется отраслевой наградой – нагрудным знаком Минобрнауки России «За развитие научно-исследовательской работы студентов», которой награждаются студенты и молодые ученые, активно участвующие в научно-исследовательской работе и добивающиеся больших успехов в научном творчестве, учебе и общественно-творческой деятельности» [4].

Также институт обеспечивает финансовую поддержку наиболее значимым и перспективным проектам; выдвигает их на конкурсы; направляет авторов поступать в аспирантуру, докторантуру; рекомендует их для участия в научных конференциях и семинарах за пределами региона; командировывает в субъекты РФ и за рубеж; ходатайствует о финансировании издания учебно-методических пособий, учебников, монографий, сборников научных трудов.

Перейдем к мероприятиям по привлечению студентов к научно-исследовательской работе в Филиале Тюменского индустриального университета в г. Сургуте, который, как и другие вузы, стремится повышать уровень специалистов в научной сфере деятельности и выявлять талантливую молодежь для обучения в аспирантуре и пополнения научно-педагогических работников университета [1].

Основы навыков научных исследований закладываются в процессе обучения на младших курсах. Первоначально используются наиболее простые формы работы: подготовка доклада к выступлению на научной конференции вуза и проведение исследований под руководством преподавателя, а также участие в работе научных кружков и т. д.

Ценность научно-исследовательской работы заключается в том, что позволяет творчески реализовать полученные знания и умения, развивает навыки самостоятельной работы. Овладение методологией научного поиска и приобретение исследовательского опыта, в свою очередь, положительно сказываются на учебе.

С целью исследования мотивации студентов к научным исследованиям в филиале ТИУ в г. Сургуте был проведен опрос бакалавров, которые систематически принимают участие в научных и научно-практических конференциях, публикуют статьи (21 человек).

Результаты ранжирования мотивов участия в научно-исследовательской деятельности оказались следующие: получение поощрительных баллов – 77 %; пополнение личного портфолио – 62 %; углубление знаний, получение опыта научной работы – 54 %.

Как видим, у большинства респондентов приоритет имеют показатели успеваемости. Однако следует отметить, что эти результаты нужны студентам для поступления в магистратуру и продолжения образования. Эта задача на настоящий момент является для них наиболее важной.

Большинство участников (77 %) отметили, что относились к научно-исследовательской деятельности серьезно, довели дело до конца, хотя в ходе выполнения работы у 62 % начинающих исследователей возникали разной степени трудности. Все респонденты отмечают, что удовлетворены проделанной работой,

приобрели для себя положительный опыт. Желание в дальнейшем заниматься научно-исследовательской деятельностью выразили 62 % респондентов, остальные затруднились ответить на этот вопрос.

Одним из наиболее резонансных событий в области инновационного автомобилестроения последних лет является проект Formula Student. Команды студентов ведущих технических вузов мира соперничают в создании новых моделей спортивных гоночных автомобилей класса Formula. Оказаться в их числе чрезвычайно почетно как для команды, так и для вуза. Болид класса «Формула» представляет собой небольшой гоночный автомобиль. Команда должна не только испытать болид, но и разработать бизнес-план на мелкосерийное производство, провести пиар-компанию. Участие в проекте не только развивает умение решать сложные технические задачи, но и дает возможность проявить организаторские способности в плане координации работы группы, связей с общественностью, организации бизнеса, международных коммуникаций. Какова мотивация участия студентов в данном проекте? В результате анализа был сделан вывод, что большинство участников Formula Student отдает приоритет развитию когнитивных, профессиональных навыков (ранги 1, 2, 3, 6 – в сумме 64 %); на второй позиции цели социально-экономического плана (ранги 4, 8, 9 – в сумме 18 %). Далее идут ценности престижа (ранги 5, 7 – 16 %) и культурно-коммуникативные – 2 %.

### **Материалы и методы**

Методика измерения позволила нам оценить уровень научно-исследовательских компетенций студентов одного из уральских вузов на основе анализа научно-исследовательских работ студентов, представленных в базе данных электронного портфолио. Такими работами послужили курсовые и выпускные квалификационные работы (ВКР), а также различные проекты в рамках научных мероприятий (профессиональных конкурсов, конференций и т. д.). Также были проанализированы ведомости курсовых работ и ВКР бакалавров программы обучения «Управление персоналом» по уровню оценок и заявленным студентами темам, которые актуальны для молодежи в период сдачи контрольной точки. В выборку попали 4 группы (123 чел.), это студенты III–IV курса и выпускники 2020–2021 гг.

Нами был проведен сравнительный анализ работы вузов по развитию НИК студентов. В результате исследования были выявлены возможности студентов «прокачивать» свои навыки в разных форматах мероприятий, которые проводят вузы, в рамках обязательной (курсовые работы, ВКР, отчеты по практикам); аудиторной (практикум в рамках дисциплин – практические и семинарские занятия, лабораторные работы) и добровольной НИРС (профессиональные конкурсы, конференции, форумы, мастер-классы, вебинары, экскурсии, творческий блок мероприятий и т. п.).

В качестве эксперимента в системе электронного портфолио запущена работа раздела «Наука». Прошла апробация загрузки студентами документов, подтверждающих участие в научной деятельности. Со стороны институтов проведена работа по выгрузке электронных портфолио студентов, которые участвуют в конкурсе на стипендию в научной сфере деятельности.

В работе представлен пример организации работы Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ) по содействию студентам и выпускникам в поиске мест практики, стажировки и трудоустройства, а также в развитии НИК. Данная системная работа налажена на основе электронной информационно-образовательной среды и

иных баз данных и оптимизирована за счет разработанных онлайн-инструментов, в том числе сервиса «Электронное портфолио студентов УрГЭУ» [6].

Портфолио – это информационный массив данных, формируемый и накапливаемый в процессе осуществления учебной, научно-исследовательской, внеучебной и иной деятельности в период обучения в УрГЭУ, в соответствии с требованиями ФГОС и с целью объективного подтверждения личных, учебных и профессиональных навыков и достижений, а также содействия выбору осознанной траектории индивидуального развития и успешного трудоустройства студента после окончания вуза [2].

Порядок формирования Портфолио осуществляется по разделам: личная информация; учебные, научные и иные достижения; практика и трудоустройство. Таким образом, постоянно пополняя с I курса электронное портфолио результатами своих достижений, студент в любой момент имеет возможность оперативно сформировать их в виде резюме, которое при необходимости может отправить в отдел взаимодействия с работодателями и развития кадрового потенциала (ОВРКП). Подробная информация резюме (например, направление и профиль обучения, курс, желаемая организация и должность, и пр.) позволяет сотрудникам отдела быстро определить необходимого работодателя из числа представленных в «Банке вакансий» или базы работодателей. Возможности использования электронного портфолио позволяют студентам не только быстро выгружать резюме для согласования с работодателем места практики, стажировки или трудоустройства, но и принимать участие в конкурсе на получение именных и повышенных стипендий вуза.

В целях оценки развития НИК студентов необходимо обратить внимание на два раздела: «Учебные достижения» и «Научные достижения», в рамках которых можно проанализировать направления и темы интересов молодежи в их письменных работах (курсовых, ВКР или научных проектов), а также оценить уровень их научно-исследовательских компетенций на основе балльной рейтинговой системы.

## Результаты

Средний балл оценок студентов за курсовую работу по дисциплине «Управление человеческими ресурсами» по группам за 2018–2021 гг. представлен на рис. 46 на основе сравнительного анализа.

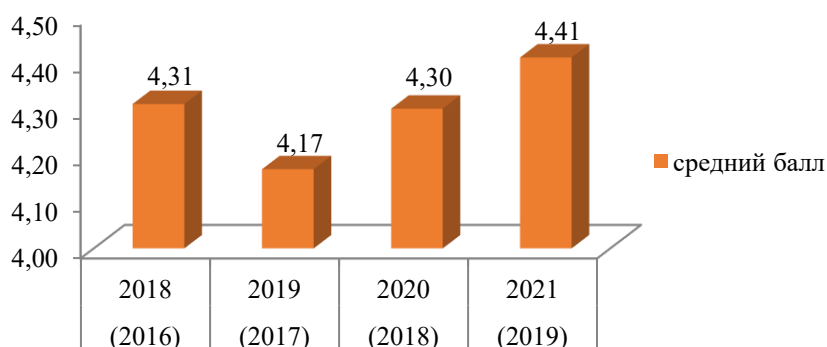


Рисунок 46 – Сравнительный анализ среднего балла (по 5-балльной системе) оценок студентов за курсовую работу по дисциплине «Управление человеческими ресурсами» в 2018–2021 гг. (в скобках указан год поступления)

На рис. 46 видно, что средний балл оценок студентов за курсовую работу по

дисциплине «Управление человеческими ресурсами» из года в год сохраняется примерно на одном уровне. В рамках проверки курсовых работ студентам выставались рейтинговые оценки, и за четыре года средний балл оценки уровня их работ остается на уровне 4,17–4,41 балла из 5 возможных. Это значит, что научно-исследовательские компетенции развиваются и достигают достаточного уровня.

Дисциплина «Управление человеческими ресурсами» включает в себя различные направления: отбор и подбор персонала, адаптация персонала, оценка персонала, развитие персонала, стимулирование их работы, HR-бренд компании и прочие. В методических указаниях по написанию курсовых работ представлены темы, которые раскрывают все перечисленные направления в области управления персоналом. Поэтому автор изучил развитие НИК студентов по темам работ, которые выбрали студенты для написания научной работы по дисциплине. На рис. 47 представлен сравнительный анализ приоритетов студентов при выборе темы курсовой работы по дисциплине «Управление человеческими ресурсами» за 2018–2021 гг.

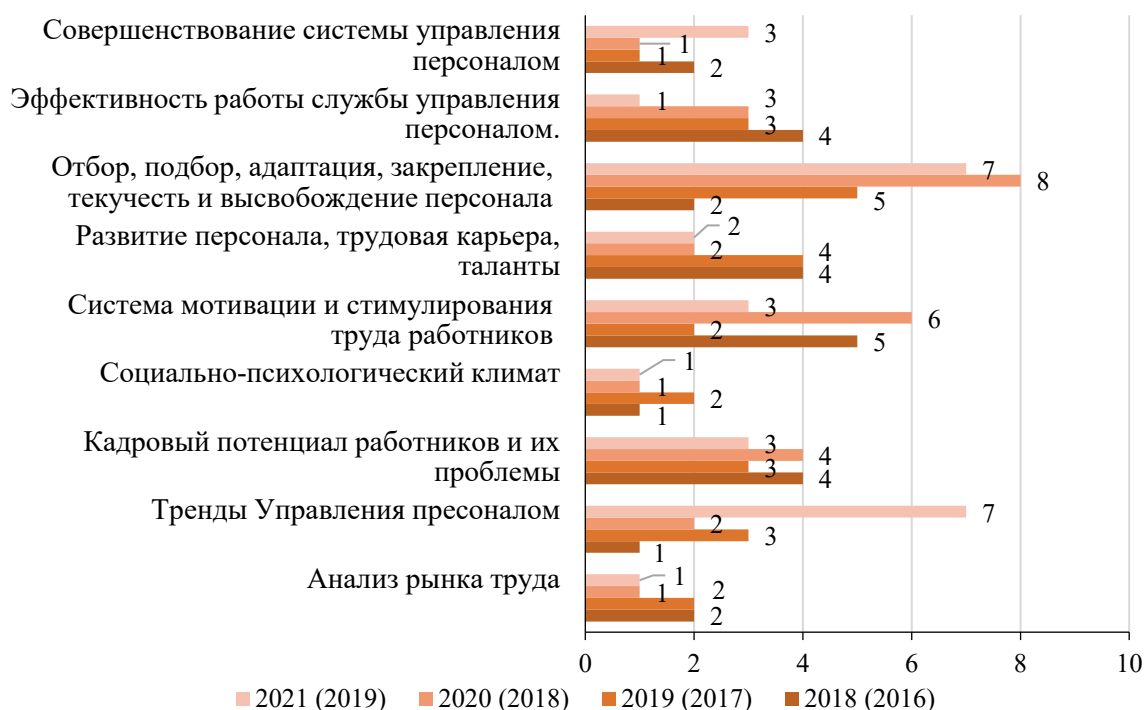


Рисунок 47 – Сравнительный анализ приоритетов студентов при выборе темы курсовой работы по дисциплине «Управление человеческими ресурсами» в 2018–2021 гг. (в количестве штук)

На рис. 47 показано, что самыми популярными темами у студентов стали в области отбора, подбора, и закреплением, текучести и высвобождения персонала в 2020 г. – 8 работ, в 2021 г. – 7 и в 2019 г. – 5.

В 2020 г. наибольшее число работ также наблюдается по направлению текучесть и высвобождение персонала; система мотивации и стимулирования труда работников. В 2021 г. приоритетными стали темы, связанные с трендами управления персоналом. В 2018 г. выбор пал на темы следующих направлений: система мотивации и стимулирования труда работников; кадровый потенциал работников и их проблемы; эффективность работы службы управления персоналом.

В 2018 г. выбор тем был равным, где студенты уделили внимание вопросам по



эффективности работы службы управления персоналом; развитию персонала, трудовой карьере, талантам; кадровому потенциалу работников и их проблем.

Самый наименьший выбор пришелся на проблемы совершенствования системы управления персоналом; социально-психологический климат в коллективе; а также анализ рынка труда.

Всю научно-исследовательскую работу студентов можно классифицировать по трем составляющим: обязательная (курсовые работы, ВКР, отчеты по практикам); аудиторная (практикум в рамках дисциплин – практические и семинарские занятия, лабораторные работы) и по желанию (профконкурсы, конференции, форумы, мастер-классы, вебинары, экскурсии, творческий блок мероприятий и т.п.). В связи с чем автор провел оценку результатов сдачи отчетов по всем видам практики студентов тех же групп, НИК которых оценивался по результатам оценки курсовой работу «Управление человеческими ресурсами».

Все студенты (бакалавриат) в рамках программы обучения «Управление персоналом» в течение четырех лет проходят три вида практики – учебную (УП), производственную (ПП) и преддипломную (ПД). По результатам практики каждый студент сдавал отчет, в котором научный руководитель практики оценивает уровень НИК и их развитие из года в год. Автор провел сравнительный анализ среднего балла оценок студентов за отчеты по практикам в 2018–2021 гг., который представлен на рис. 48.

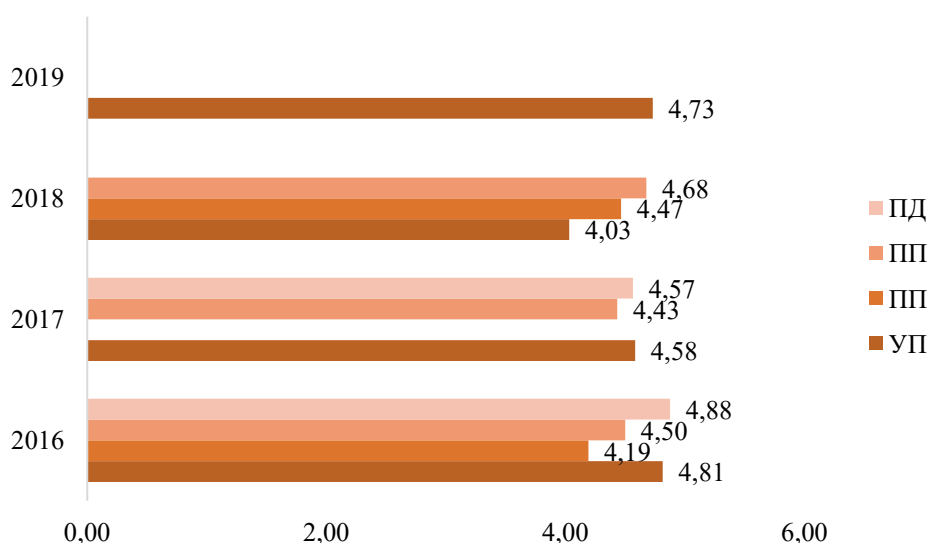


Рисунок 48 – Сравнительный анализ среднего балла оценок студентов за отчеты по практикам в 2018–2021 гг. (по 5-балльной шкале оценок, где УП – учебная, ПП – производственная и ПД – преддипломная практики).

Мы видим на рис. 48 две производственные практики с обозначением ПП, которые означают, что программа обучения из года в год менялась и у некоторых групп по ней было определено прохождение одной или двух производственных практик. Согласно распределению по годам сдачи работ с указанием года поступления можно увидеть, что не все группы прошли все виды практик, а некоторые на стадии начала и сдали только учебную практику. Средний балл распределился следующим образом, самый низкий можно наблюдать у группы 2018 г. набора, которые сдали

отчеты по учебной практике в 2019 г. Положительным моментом можно отметить, что с каждым годом при сдаче отчетов по другим видам практики данная группа повышает средний балл, что свидетельствует о развитии НИК студентов. Самый высокий средний балл наблюдается у группы 2016 г. набора за преддипломную практику. Но стоит отметить, что за отчеты по учебной практике (самой первой в программе обучения) у данной группы был примерно такой же балл и снижение уровня НИК студентов данной группы снизился при сдаче отчетом по производственной практике на II и III курсе. Такая же ситуация наблюдается у группы 2017 г. набора. Следует обратить внимание преподавательского состава на подход к оценке отчетов, так как нами уже отмечалось, что от рецензии преподавателя зависит зачастую не только уровень развития НИК, но и само отношение к научным работам и вовлечение в НИД в целом. Важно точно дать рекомендации, в которых корректно описать ошибки студента и дать советы для расширения зон развития студента. Все это может повысить уровень мотивации и вовлеченности в НИД.

Написание выпускной квалификационной работы также является неотъемлемой частью развития НИК студентов. Результаты ВКР (оформление и презентация работы) оценивают члены государственной аттестационной комиссии (ГАК), среди которых представители профессионального и научного сообществ (работодателей – практики и остепененные преподаватели в области управления персоналом соответственно). Распределение среднего балла оценок за ВКР студентов 2020 и 2021 гг. выпуска представлено на рис. 49.

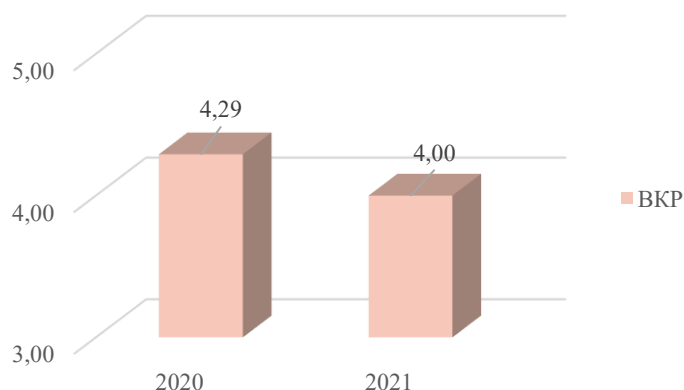


Рисунок 49 – Сравнительный анализ среднего балла оценок студентов за ВКР в 2020-2021гг.(по 5-ти бальной шкале)

На рис. 49 наблюдается снижение среднего балла оценок студентов за ВКР в 2020–2021 гг., а следовательно, и уровня НИК студентов. Так, можно отметить, что у выпускников 2020 г. выпуска средний балл выше на 0,29, чем у выпускников 2021 г. выпуска. Это говорит о том, что выпускники из года в год выходят на рынок труда с высокой подготовленностью, хотя уровень НИК незначительно снизился за последние два года.

При сравнительном анализе тем ВКР выпускников 2020 и 2021 гг. автор изучил приоритеты их выбора в области управления персоналом. Результаты анализа представлены на рис. 50.



Рисунок 50 – Сравнительный анализ приоритетов студентов при выборе темы ВКР за 2020-2021 гг., сгруппированных по направлениям управления персоналом, ед.

Рисунок 50 показывает, что наиболее актуальными и приоритетными для студентов являются темы в области подбора, приема и адаптации персонала, системы мотивации и стимулирования труда, а также анализа рынка труда. Наибольшее число работ отмечены у студентов 2021 г. в области подбора, приема и адаптации персонала. Автором был проведен и сравнительный анализ приоритетов студентов при выборе места практики за 2018–2021 гг. Результаты анализа показали, что на выбор мест практики у студентов повлияла самоизоляция в условиях пандемии коронавируса. В основном студенты разных курсов в этот период проходили практику в университетах по заданию выпускающих кафедр.

### Выводы

Анализ научно-исследовательских компетенций проведен на основе данных Электронного портфолио, которое было разработано для развития потенциала студентов УрГЭУ. В рамках знакомства с разделами электронного портфолио (личная информация; учебные, научные, культурные или спортивные достижения; практика и трудоустройство) на первом курсе, студенты сразу понимают в каких областях они могут развивать свой потенциал, в том числе в научно-исследовательской сфере. Портфолио помогает студентам выбрать свой путь карьерного развития, а его наполнение дает возможность принять участие в конкурсе на стипендию различного уровня. При подаче информации о своих достижениях в области учебы, науки, культуре, спорте, практики и стажировки, каждый студент сталкивается со сбором информации и ее подтверждением, а затем сдачей папки с подробной информацией. Все это приводит к затратам времени и бумаги, для снижения которых нами в качестве эксперимента в системе электронного портфолио была запущена работа раздела «Наука». Прошла апробация загрузки студентами документов, подтверждающих участие в научной деятельности. Со стороны институтов проведена работа по выгрузке электронных портфолио студентов, которые участвуют в кон-

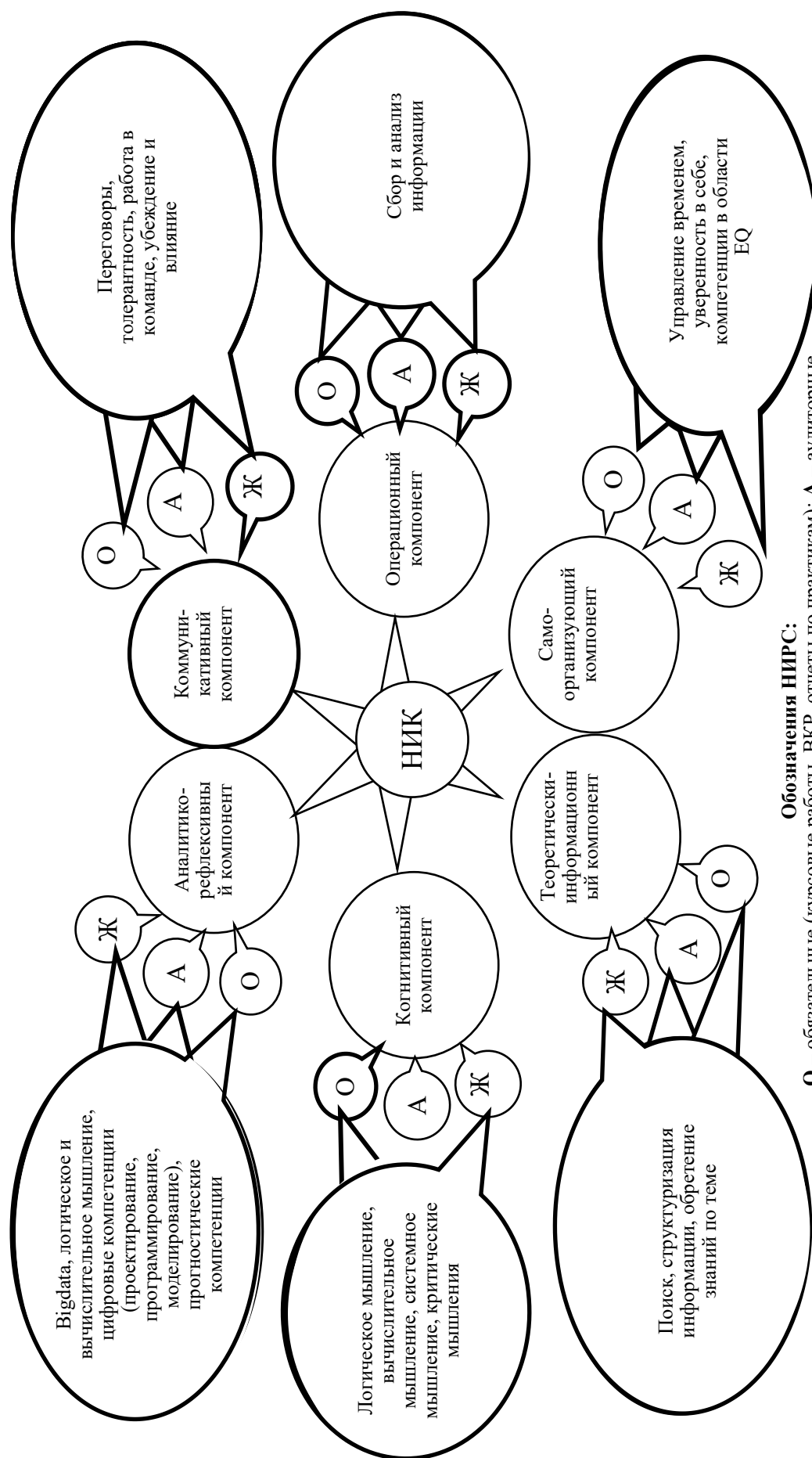
курсе на стипендию в научной сфере деятельности. Работа оптимизирована, что привело к снижению затрат бумаги и времени на изучение папок с достижениями студентов. В качестве рекомендации автор предлагает продолжать использовать данную систему по сбору информации.

Важную роль в развитии научно-исследовательских компетенций играет вовлеченность студентов в научно-исследовательскую деятельность, на степень которой значительное влияние оказывает мотивация. «Одним из важнейших регуляторов учебной и научно-исследовательской деятельности студентов является осознание ценности образования как таковой. Современная молодежь в большинстве случаев связывает ценность высшего образования с возможностями достижения в будущем материального благополучия и профессионального успеха» [5].

Привлечение наиболее успешных студентов к научно-исследовательской деятельности еще на ранних курсах обучения в вузе позволяет повышать внутренние и внешние мотивы молодежи. Внутренними мотивами НИД должны выступать различные виды познавательной активности студента, направленной на получение объективных знаний о мире, обществе и самом познании, а также на удовлетворение интеллектуальных потребностей, с использованием разных методов исследования для преобразования действительности. Стоит также отметить, что НИД студента может побуждаться и внешними мотивами, отражающими потребность студента в признании, приобретении определенного статуса, получении диплома, самореализации и др. Очень важно для мотивации студентов понимать их потребности, интересы, кумиров, наличие стремлений к развитию [7].

Привлечение студентов к научно-исследовательской работе позволяет использовать их потенциал для решения актуальных проблем в различных отраслях науки и техники. При этом следует учитывать, что мотивация НИРС на разных этапах обучения (бакалавриат, магистратура и аспирантура) различна. Прослеживается тенденция постепенного изменения целей от индивидуальных (дополнительные баллы, формирование портфолио, получение новых знаний и навыков) к общественно-значимым: участие в разработке инновационных проектов, перспективы в профессии, повышение рейтинга вуза. Подобная инновационная деятельность должна поощряться, поскольку полученный опыт найдет достойное применение в будущей профессиональной деятельности. Анализ возможностей развития научно-исследовательских компетенций студентов был изучен и на примере Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ). Для формирования и развития НИК студентов в вузе создано достаточно разнообразных возможностей и проводятся огромное количество мероприятий. Автор постарался классифицировать НИК студентов УрГЭУ по всем компонентам согласно табл. 43 данной работы, что наглядно представлено на рис. 51.

На рис. 51 можно увидеть, что автор в рамках компонентов НИК (согласно табл. 43 данной работы) распределил компетенции научно-исследовательского характера по видам научно-исследовательской работы студента: обязательной, аудиторной и по желанию студента. Данная модель разработана на основе анализа данных о достижениях студентов Уральского государственного экономического университета, но позволяет найти применение и в других вузах. Модель позволяет построить путь развития НИК каждому студенту любого уровня обучения – бакалавриата, магистратуры, аспирантуры или докторантуры.



#### Обозначения НИРС:

**О** – обязательные (курсовые работы, ВКР, отчеты по практикам); **А** – аудиторные (практикум в рамках дисциплин - практические и семинарские занятия, лабораторные работы); **Ж** – по желанию (профконкурсы, конференции, форумы, мастер-классы, вебинары, экскурсии, творческий блок мероприятий и т. п.)

Рисунок 51 – Классификация НИК студентов УрГЭУ по компонентам

С. Ю. Патутина в своей статье говорит о том, что научно-исследовательская работа должна быть системной и вовлекать в нее людей нужно со школьной скамьи, сопровождать во время обучения в университете, а также в получении послевузовского образования [3]. На рис. 52 наглядно представлены ступени развития научного потенциала, что позволяет определить задачи по вовлечению молодежи НИРС и НИД.

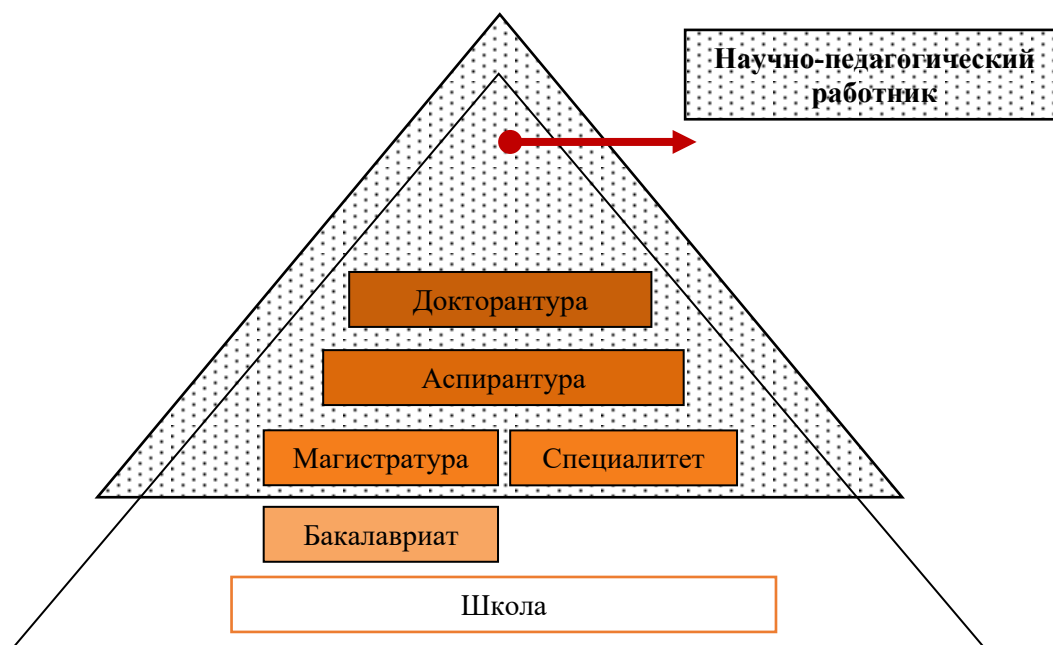


Рисунок 52 – Ступени развития научного потенциала молодежи

Исходя из опыта многих российских вузов, можно видеть актуальность и эффективность развития НИРС, которая обеспечивает: проведение актуальных научных исследований; стимулирование инновационной деятельности; осуществление эффективной кадровой политики; повышение качества подготовки кадров и учебного процесса в целом; эффективную интеграцию образования и науки.

Изучение вопросов привлечения молодежи к труду НТР имеет большое научно-практическое значение, как одного из решения сохранения и развития кадрового потенциала в условиях прекаризации занятости НТР. Для удержания и закрепления молодежи в научной и научно-педагогических сферах также необходимо развивать и совершенствовать условия, уделяя особое внимание не только увеличению заработной платы в научной сфере; возможностям профессионального и должностного роста; расширению масштабов жилищного строительства для молодых ученых и преподавателей, но и не забывать о пропаганде профессии и ее преимуществах; условиях для полноценной реализации научных амбиций и здоровой конкурентной среде.

### Литература

1. *Арсентьева, М. В.* Формирование исследовательской компетенции студентов вуза / М. В. Арсентьева, М. С. Воротилин // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. – 2018. – № 11. – С. 473-477.
2. *Овсянникова, Е. Ю.* Порядок формирования электронного портфолио студента УрГЭУ / Е. Ю. Овсянникова, С. Ю. Патутина. – Екатеринбург : УрГЭУ, 2017. – 40 с.

3. *Патутина, С. Ю.* Привлечение молодежи к труду научно-педагогических работников как средство борьбы с прекаризацией / С. Ю. Патутина // Достойный труд - основа стабильного общества : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 30 октября 2019 г.). – Екатеринбург : УрГЭУ, 2019. – С. 125-131.

4. *Синельщикова, Л. А.* Формирование научно-исследовательской компетенции студентов в педагогических вузах России / Л. А. Синельщикова // Студент – Исследователь – Учитель : материалы XXI Межвуз. студенч. науч. конф. (Санкт-Петербург, 1–15 апреля 2019 г.). – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – С. 807–815.

5. *Степанова, С. Н.* Мотивация студентов вуза к научно-исследовательской деятельности / С. Н. Степанова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 6-2. – С. 49–53.

6. *Тонких, Н. В.* Опыт внедрения on-line инструментов рекрутинга в деятельность структурных подразделений вузов по содействию трудоустройству студентов и выпускников на рынке труда / Н. В. Тонких, Т. А. Камарова, С. Ю. Патутина // Экономика и предпринимательство. – 2017. – № 10-1 (87). – С. 500–506.

7. *Шишкин, А. В.* Исследование мотивации и условий организации научно-исследовательской работы студентов аграрного вуза / А. В. Шишкин, Л. А. Беховых // Вестник Научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. – 2019. – № 14. – С. 55–60.

## ДЛЯ ЗАМЕТОК

---



*Электронное научное издание*

**Пеша** Анастасия Владимировна, **Шавровская** Марина Николаевна,  
**Николаева** Марина Алексеевна и др.

**ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ  
НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО МИРА ПРОФЕССИЙ**

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова

*Выполнено с готового оригинал-макета*

Подписано к использованию 18.02.2022. Формат 60х84/8. Усл. печ. л. 27,9.  
Заказ 1466.

Издательство «Бук». 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.



**БУК**

ИЗДАТЕЛЬСТВО  
[www.bukbook.ru](http://www.bukbook.ru)

ISBN 978-5-00118-857-5



9 785001 188575