



ПРЕЗИДЕНТСКАЯ
АКАДЕМИЯ

РАНХиГС САМАРА

Практики подготовки обучающихся профессиональных образовательных организаций к процессу трудовой адаптации

Голуб Галина Борисовна, ведущий научный сотрудник Самарского филиала РАНХиГС, кандидат исторических наук, ORCID 0000-0003-4435-5017, golub-gb@ranepa.ru.

Прудникова Виктория Аркадьевна, ведущий научный сотрудник, директор Самарского филиала РАНХиГС, кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-1943-5819, prudnikova-va@ranepa.ru.

Фишман Ирина Самуиловна, ведущий научный сотрудник Самарского филиала РАНХиГС, кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-6282-0042, fishman-is@ranepa.ru.

Фишман Лев Исаакович, главный научный сотрудник Самарского филиала РАНХиГС, доктор педагогических наук, профессор, ORCID 0000-0002-8993-0604, fishman-li@ranepa.ru.

Самара – 2023



ПРЕЗИДЕНТСКАЯ
АКАДЕМИЯ

РАНХиГС САМАРА

Practices of preparing students of vocational educational organizations for the process of labor adaptation

G.B. Golub. Ph.D. (History). Leading Researcher of the Samara branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. ORCID 0000-0003-4435-5017, golub-gb@ranepa.ru.

Victoria A. Prudnikova. Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor. Director of the Samara branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. ORCID 0000-0002-1943-5819. E-mail: prudnikova-va@ranepa.ru.

I.S. Fishman. Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor. Leading Researcher of the Samara branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. ORCID 0000-0002-6282-0042, fishman-is@ranepa.ru.

L.I. Fishman. Dr. Sci. (Pedagogy), Professor. Chief Researcher of the Samara branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. ORCID 0000-0002-8993-0604, fishman-li@ranepa.ru.

Г.Б. Голуб, В.А. Прудникова, И.С. Фишман, Л.И. Фишман Практики подготовки обучающихся профессиональных образовательных организаций к процессу трудовой адаптации

Аннотация

Актуальность исследования определяется возрастанием значения профессиональных качеств личности, обеспечивающих быструю и успешную трудовую адаптацию, в связи с ситуацией перестройки производств, в том числе обусловленной сменой технологических приоритетов в ряде отраслей и политикой импортозамещения, нестабильностью региональных рынков труда.

Объектом наблюдения являются практики – как отдельные мероприятия, так и особенности образовательного процесса в целом, – направленные на обеспечение успешной трудовой адаптации выпускников профессиональных образовательных организаций (далее ПОО).

Цель исследования – выявить практики ПОО, направленные на обеспечение успешной трудовой адаптации выпускников, оценки ее результативности со стороны менеджмента этих организаций и отношение руководителей к задаче формирования общих компетенций выпускников как ресурса трудовой адаптации.

Инструментарий исследования – неструктурированное интервью.

Основные результаты. Выявлено противоречие между потребностью в регулярной трудовой адаптации, связанной как со сменой рабочего места, так и с принципиальными изменениями требований к занимаемому рабочему месту и позицией менеджмента ПОО, который видит свою задачу в трудоустройстве выпускника и содействии его закреплению на рабочем месте, а не в формировании личного ресурса трудовой адаптации. Работники организаций среднего профессионального образования (далее – СПО) разделяют представления о том, что базовыми составляющими личного ресурса трудовой адаптации являются универсальные компетенции в области коммуникации, работы с информацией, разрешения проблем, но эти представления в большинстве случаев не реализуются в образовательной деятельности. Вместе с тем удалось выявить и описать практики отдельных ПОО, обеспечивающие формирование личного ресурса трудовой адаптации, которые могут быть рекомендованы для распространения.

Научная новизна. Описаны и проанализированы актуальные практики подготовки обучающихся к процессу трудовой адаптации, выделены практики, позволяющие формировать набор качеств, являющихся личным ресурсом трудовой адаптации.

Рекомендации. Результаты исследования могут быть использованы федеральными и региональными органами управления образованием для постановки задач перед организациями СПО и ПОО для отбора средств формирования личного ресурса трудовой адаптации.

Ключевые слова: трудовая адаптация, личный ресурс трудовой адаптации, общие компетенции, универсальные компетенции, практики.

Коды JEL Classification: I21, I29.

G.B. Golub, V.A. Prudnikova, I.S. Fishman, L.I. Fishman Practices of preparing students of vocational educational organizations for the process of labor adaptation

Abstract

The relevance of the research is determined by the increasing importance of professional qualities of an individual, ensuring quick and successful labor adaptation, in connection with the situation of production restructuring, including those due to a change in technological priorities in several industries and the import substitution strategy, as well as instability of regional labor markets.

The object of observation is working practices - both individual events and features of the educational process as a whole – aimed at ensuring successful labor adaptation of graduates of vocational educational organizations.

The purpose of the research is to identify the practices of vocational educational organizations aimed at ensuring successful labor adaptation of graduates and assessing its effectiveness on the part of the management of these organizations, as well as the attitude of managers to the task of developing key competencies of graduates as a resource for labor adaptation.

The research tool is an unstructured interview.

Main results. A contradiction was identified between the need for regular labor adaptation in connection with both a change of workplace and fundamental changes in the conditions and requirements for the occupied workplace and the position of the management of vocational educational organizations, whose representatives see their task in employing a graduate and facilitating his/her retention in the workplace, and not in the formation of a

personal resource for his/her successful adaptation. Employees of vocational education and training (VET) organizations share the idea that the basic components of the personal resource for labor adaptation are universal competencies in the field of communication, working with information and problem solving, but these ideas in most cases are not implemented in educational activities. At the same time, it was possible to identify and describe the practices of individual VETs that ensure the formation of a personal resource for labor adaptation, which can be recommended for dissemination.

Scientific novelty. Based on a survey of the management of VET organizations, current practices in preparing young people studying in VET programs for the process of labor adaptation are described and analyzed; in the aggregate of which practices are identified which allow the formation of a set of qualities that are a personal resource for labor adaptation.

Recommendations. The results obtained make it possible to adjust the target orientation and update the processes of preparing graduates for the process of labor adaptation using the practices of educational organizations that are adequate to the purpose. The results of the study can be used by federal and regional educational authorities to set tasks for professional educational organizations and vocational education and training organizations in terms of selecting means to solve the problem of forming a personal resource for labor adaptation.

Key words: labor adaptation, a personal resource for labor adaptation, universal/key competences, working practices

Коды JEL Classification: I21, I29.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

1. ОБЪЕКТЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ

2. РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

БЛАГОДАРНОСТИ

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

Введение

Рассматривая функциональную готовность выпускников к профессиональной деятельности как базовую задачу системы СПО, нельзя недооценивать значимость успешности и скорости протекания процесса их трудовой адаптации. Учитывая, что «объективными показателями общей адаптированности работника являются показатели эффективности его трудовой деятельности (выполнение нормы труда, заданий, качество этого выполнения, темпы повышения квалификации)» (Войтко [1]), результативность и сроки трудовой адаптации снижают издержки работодателя, связанные с включением работника в производственный процесс.

В зарубежных исследованиях сегодня значительное внимание уделяется адаптивности как профессионально значимому личностному качеству работника [2, 3, 4, 5, 6] и его резильентности (устойчивости) [7, 8, 9]. Это объясняется общей тенденцией, которую можно охарактеризовать словами Эдварда К. Паркера: «...мы каждый год проводим фундаментальную реорганизацию из-за изменений в бизнесе... Я могу гарантировать, что работа, на которую я кого-то нанимаю сегодня, изменится или может не существовать в будущем» [10]. Несмотря на различия в подходах к рассмотрению индивидуальной адаптивности, все авторы соглашаются, что адаптивность индивидов может измениться благодаря обучению и иному опыту [11, 12] и что именно обучение является важным фактором в развитии адаптивности [13]. То же можно сказать о резильентности, которая рассматривается не как качество личности, а как совокупность инструментов, ресурсов разрешения проблемы, который человек использует в конкретной ситуации [14].

Помимо общемировой тенденции развития технологий и производств ситуация в нашей стране сегодня – это ситуация структурной трансформации отечественной экономики, перестройки производств, в том числе в связи со сменой технологических приоритетов в ряде отраслей и политикой импортозамещения, нестабильности региональных рынков труда. Это заставляет рассматривать процесс трудовой адаптации, понимаемой как «процесс активного согласования человеком своих индивидуальных особенностей (индивидных, личностных) с условиями внешней среды (требованиями рабочего места, особенностями партнеров, социальных групп, организационной культуры и др.), обеспечивающими успешность его профессиональной деятельности» (Голочек [15]) как постоянно протекающий

процесс. Это не может не привлекать внимания к формированию личного ресурса трудовой адаптации, в первую очередь, средствами образования.

В работах отечественных социологов (М.С. Мамиконян [16], Г.А. Ключерева [17], Г.А. Чередниченко [18]) фиксируется, что организации сферы образования не готовят молодежь к реальной профессиональной деятельности, что затрудняет ее адаптацию на рабочем месте и «для того, чтобы сделать процесс трудовой адаптации молодежи менее проблематичным, возможно, потребуются изменения... в сфере образования» [16]. Однако конкретные изменения в деятельности образовательных организаций по формированию личностных качеств, способствующих трудовой адаптации, не предлагаются.

В публикациях специалистов в области управления персоналом рассматриваются две группы факторов, влияющих на процесс и результаты адаптации на рабочем месте (включая первичную адаптацию): внешние по отношению к работнику (производственные) факторы и личностные качества самого работника. При этом эти личностные качества, как правило, обозначаются в виде группировок, например: социально-демографические, социальные, психологические, мотивационные без какой-либо детализации самих качеств и раскрытия механизма их воздействия на адаптацию работника [19] или указываются разрозненно [20, 21, 22, 23, 24, 25]. В последнем случае наблюдаются существенные пересечения со списками универсальных компетенций, что заставляет обратиться к отечественным исследованиям, представляющим результаты анализа запросов работодателей к претендентам на рабочие места, в которых значительную долю занимают требования к универсальным компетенциям (Зеер [26], Мослова [27]). Однако в целом ряде публикаций фиксируется неудовлетворённость работодателей уровнем сформированности этих компетенций (преимущественно наряду с другими качествами личности) [28, 29, 30, 31, 32, 33, 34]. В наибольшей степени дефициты, связанные с универсальными компетенциями, выражены для работников, относящихся по уровню квалификации к выпускникам системы среднего профессионального образования [35, 36, 37], при том, что задача формирования отдельных универсальных компетенций или их аспектов поставлена во федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования (далее – ФГОС СПО) через требования к отдельным общим компетенциям выпускника.

Цель исследования заключалась в изучении практики деятельности профессиональных образовательных организаций, направленной на обеспечение успешной трудовой адаптации выпускников, и оценок ее результативности со стороны менеджмента этих организаций, а также отношений руководителей к задаче формирования общих компетенций выпускников как ресурсу трудовой адаптации.

Научная новизна. На основе проведенного опроса менеджмента организаций СПО описаны и проанализированы актуальные практики подготовки молодежи, обучающейся по программам СПО, к процессу трудовой адаптации. Выявлено, что в большинстве случаев используются мероприятия, работающие исключительно на закрепление выпускника на рабочем месте в конкретной организации. Зафиксированы лишь единичные примеры организаций СПО, в деятельности которых используются практики, позволяющие формировать у выпускников внутренние ресурсы трудовой адаптации. При этом все опрошенные руководители организаций СПО считают важным для обеспечения адаптивности выпускников формирование у них общих компетенций (примерно половина опрошенных считают общие компетенции более важным личным ресурсом трудовой адаптации по сравнению с профессиональными), однако практика формирования общих компетенций в подавляющем большинстве случаев ограничивается исключительно мероприятиями, прямо предписанными региональным органом управления образованием.

Практическая значимость исследования: полученные результаты могут быть использованы органами управления региональных систем СПО и руководителями профессиональных образовательных организаций в целях организации работы по формированию личного ресурса трудовой адаптации выпускников.

1 Объекты и методы работы

Объектом наблюдения выступали практики (как отдельные мероприятия, так и особенности образовательного процесса в целом), направленные на обеспечение успешной трудовой адаптации выпускников профессиональных образовательных организаций на примере организаций СПО Самарской области.

Предметом исследования является оценка эффективности практик, направленных на обеспечение успешной трудовой адаптации выпускников, со стороны представителей администрации и методической службы ПОО.

Методом исследования было выбрано неструктурированное интервью. Выбор обусловлен тем, что требовалось получить оценки деятельности ПОО в контексте, который ранее не рассматривался целевым образом. Кроме того, требовалось получение как фактической информации о сути практик, так и оценки респондентов. Поэтому сценарием интервью стал сценарий гибкого реагирования на высказывания респондентов в пределах содержания трех блоков: 1) отражение задач подготовки к трудовой адаптации в программных документах и иных локальных актах организации; 2) описание мероприятий и иных средств, предназначенных для подготовки к трудовой адаптации выпускников или имеющих такую подготовку своим эффектом; 3) практики формирования общих (универсальных) компетенций обучающихся и оценка респондентами универсальных компетенций как ресурса трудовой адаптации. Дополнительно был проведен анализ всех размещенных на сайте ПОО локальных актов, которые были упомянуты респондентами в рамках блока 1.

К участию в интервью были привлечены представители всех ПОО, осуществляющих в 2022-2023 учебном году выпуск по программам 15.01.32 Оператор на станках с числовым программным управлением; 15.01.33 Токарь на станках с числовым программным управлением; 15.01.34 Фрезеровщик на станках с числовым программным управлением; 43.02.15 Поварское и кондитерское дело; 44.02.02 Преподавание в начальных классах, и имеющих статус государственных. Выбор обусловлен задачами дальнейшего исследования: в этих организациях в ноябре-декабре 2022 г. проводилось оценивание общих компетенций обучающихся выпускных курсов и, имея информацию о результатах оценки, планируется в дальнейшем определить меру успешности трудовой адаптации именно этих выпускников. Следует отметить, что практика подготовки к трудовой адаптации распространяется в ПОО на работу с обучающимися по всем реализуемым программам, поэтому мы не ограничивали ответы респондентов, если они приводили примеры из работы с обучающимися по тем программам, выпускники которых не войдут в наше исследование.

В интервьюировании приняли участие 33 человека, представляющие 17 ПОО.

2 Результаты и их обсуждение

Интервьюирование представителей ПОО и изучение локальных актов, к которым отсылали их ответы, позволяет утверждать, что понятие «трудовая адаптация» не фигурирует в целеполагании и не используется в документации. На вопрос о наличии прямо поставленной задачи подготовки выпускников к процессу трудовой адаптации представители 8 ПОО отвечали отрицательно, мнения представителей еще 3 ПОО разошлись. Понятие «трудовая адаптация», как правило, подменяется понятием «закрепление на рабочем месте». Это вполне объяснимо с точки зрения организации контроля результативности деятельности ПОО, где используются показатели «доля выпускников, трудоустроившихся по полученной профессии/специальности» и «доля выпускников, закрепившихся на рабочем месте». Примером может служить «Положение о наставничестве» одной из ПОО, в котором поставлена задача данного института: «помочь молодым специалистам в сохранении и развитии интереса к педагогической деятельности и закреплении их в Учреждении».

Все респонденты, указывающие локальные нормативные акты, содержащие задачу подготовки обучающихся к трудовой адаптации, фиксируют внимание интервьюера на том, что задача там поставлена «косвенно», «фрагментарно», «в неявном виде». За такими оценками нередко стоит стремление респондента попасть в зону ожиданий. Ярче всего эту ситуацию иллюстрирует ответ: «Пока такой задачи прямо не стоит. Но мы в этом направлении работаем». Другие респонденты выстраивают логические цепочки, связывающие их представление о содержании подготовки будущего выпускника к трудовой адаптации с содержанием локальных актов, или называют документы, которые регулируют практики, относимые самим респондентам к средствам, обеспечивающим в дальнейшем успешную трудовую адаптацию выпускников. Были упомянуты следующие документы:

- «Положение о Центре содействия трудоустройству» (5 упоминаний, основания: связь с мероприятиями, «работающими на задачи трудовой адаптации»),
- «Положение о наставничестве» (3 упоминания, основания: «поставлены задачи формирования у будущих выпускников именно тех качеств, которые нужны на тех предприятиях, куда выпускники планируют устраиваться»),

- «Положение о дуальном обучении» (3 упоминания, основания: позволяет сдвинуть начало периода трудовой адаптации до момента официального трудоустройства, знакомит с функционалом),
- «Положение о практической подготовке обучающихся» (2 упоминания, основания: «знакомство с условиями на предприятии»),
- Рабочие программы (2 упоминания, основания: «в каждой программе мы нацелены на подготовку востребованного специалиста»),
- «Программа развития колледжа/техникума (2 упоминания, основания: «имеются задачи подготовки выпускника, адаптирующегося к изменениям»),
- «Рабочая программа воспитания» (1 упоминание, основания: «там личностные результаты прописаны, в том числе региональные и от работодателей, и в связи с этим мы планируем мероприятия, которые позволяют формировать общие компетенции»),
- «План работы техникума» (1 упоминание, основания: «там стоит задача – не дословно – вырастить личность, которая востребована на рынке труда, сразу может приступить к своим обязанностям»),
- Целевая комплексная программа «Профессиональная адаптация студентов» (1 упоминание).

Таким образом, основания для упоминания документа позволяют говорить о двух подходах к подготовке выпускника к процессу трудовой адаптации. Первый подход заключается в том, чтобы частично сдвинуть этот процесс на период обучения и обеспечить его педагогическое сопровождение, причем рассматривается не столько трудовая адаптация в целом, сколько адаптация к конкретному рабочему месту. Второй подход опирается на предположение, что подготовка к процессу трудовой адаптации означает формирование набора определенных (более или менее) качеств, которые облегчат адаптацию к любому рабочему месту, связанному с профессией. Менее явно – в ответах представителей двух ПОО – прослеживается еще один подход, при котором подготовка к трудовой адаптации видится частью «адаптации к профессии». В ПОО-10¹ разработан документ, полностью посвященный вопросам адаптации обучающихся и выпускников – Целевая комплексная программа «Профессиональная адаптация студентов».

¹ Приводятся номера организаций из списка ПОО, чьи представители участвовали в интервью, которое проводилось на условиях нераспространения данных о респондентах.

«Профессиональная адаптация», по мнению респондентов, представляет собой «сложный процесс приспособления к новым условиям учебной деятельности и общения», тогда как трудовая адаптация «начинается с момента трудоустройства». При этом администрация ПОО занимается адаптационными процессами выпускников, что будет показано при описании практик, а Программа включает мероприятия, обеспечивающие как адаптацию к обучению в колледже, так и к трудовой деятельности после окончания обучения. Представители ПОО-17, ссылаясь на «Положение о наставничестве», говорят о начале «адаптации к профессии» с поступлением в колледж, ссылаясь на то, что значительная часть обучающихся поступали на обучение вовсе не на основаниях ответственного выбора профессии. По их мнению, процесс трудовой адаптации начинается уже во время обучения в колледже, и задачи института наставничества, поставленные в Положении отражают этот подход: «адаптация наставляемых в трудовом и студенческом коллективе, освоение ими корпоративной культуры, принятие традиций трудового коллектива и правил поведения в Колледже»².

Переходя от нормирующей документации непосредственно к мероприятиям, которые, по мнению респондентов, в дальнейшем повышают шансы выпускников на успешную трудовую адаптацию, отметим, что чаще всего в качестве базового условия в организации образовательного процесса, способствующего трудовой адаптации, они называют дуальное обучение. Не упомянул этот механизм лишь один респондент. Представители 4-х ПОО ограничились простым упоминанием, не уделив особого внимания механизму дуального обучения как средству подготовке к трудовой адаптации, представители 12-ти ПОО говорили о нем как об основном механизме. В тесной связи с дуальным обучением упоминается наставничество как неотъемлемый элемент дуальной системы обучения.

На протяжении времени реализации образовательной программы в формате дуального обучения, как правило, профильная организация и наставник остаются постоянными для каждого обучающегося. Массовые изменения этих параметров могут быть вызваны только тем, что организация-партнер не имеет каких-либо процессов, которые нужны для реализации программы того или иного профессионального модуля. То же касается персоналии наставника. В частности,

² Положение о наставничестве. Цит. по официальному сайту организации: <http://newstudys.ru/sveden/document/324-lokalnye-akty.html>

респонденты из ПОО-9 говорят о том, что обучающийся по программе 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» работает все время с одним наставником, но при освоении «специфического профессионального модуля», связанного с методической работой, «подключаются другие люди». В отношении оператора, токаря, фрезеровщика на станках с числовым программным управлением (далее – ЧПУ) важно оборудование и заданный процесс, поэтому для освоения каких-то особенных элементов содержания обучающихся по дуальному принципу «могут временно в рамках практики перевести в другой цех». Изменение организации, в которой студент проходит дуальное обучение может быть связано с какими-то личными обстоятельствами, а также с тем, что «способного студента переманивают конкуренты» туда, где «условия лучше» и рассматривается как особый случай, а не норма организации дуального обучения. Таким образом, осваивая программу в форме дуального обучения, обучающийся, как правило, имеет дело с одним структурным подразделением и одним наставником. Фактически, это облегченная версия адаптации к рабочему месту и новому виду деятельности – трудовой деятельности.

Положительные эффекты дуального обучения для будущей трудовой адаптации респонденты связывают с тем, то «ребенок видит образец поведения, глядя на наставника, знакомится с инструкциями, правилами, нормами техники безопасности, все это приближено к производству, где он, возможно, останется работать». Другими словами, имеются три фактора: личность наставника, включенность в процессы организации/подразделения, более глубокая, чем требуется для освоения образовательной программы, установка на то, что организация может стать местом трудоустройства в будущем.

Говоря о роли наставника, респонденты отмечают, что ее нельзя недооценивать: «Если срастается пара «наставник – обучающийся», обучающийся остается работать в этой школе очень часто». Другой заместитель директора подчеркивает, что «успешность трудовой адаптации во многом зависит от наставника. Не от организации (где обучающийся проходит часть программы в рамках дуального обучения), а именно от наставника». Отличается позиция только представителей ПОО-13, которые отмечают, что «наставники есть на предприятиях как практика почти везде, не обязательно в рамках дуального обучения, разные предприятия практикуют разные сроки наставничества: от 1-2 до 6 месяцев. Поэтому

особой разницы в пользе для образования между дуальной и традиционной схемами обучения нет».

Включение в производственные процессы организации респонденты часто рассматривают как процесс, имеющий эмоциональную основу. Например: «Складываются отношения, выходящие за рамки договора, студент чувствует себя причастным к организации». Здесь же упоминаются выходящие за рамки процесса дуального обучения мероприятия, в которые обучающийся оказывается вовлечен. Для обучающихся по педагогическому направлению чаще всего называют участие в мероприятиях летнего городского лагеря. Вообще, обсуждая вопросы организации практики при дуальном обучении, респонденты замечают, что используется следующий принцип: «обязательно дать студенту выполнить то, что запланировано колледжем, но это может быть дополнено тем, что нужно предприятию, ситуативно», – то есть студента «используют как работника». Поэтому респонденты отмечают формирование полноценного опыта профессиональной деятельности, который важен при трудоустройстве, в том числе в ту организацию, с которой обучающийся не взаимодействовал в процессе освоения образовательной программы. В частности, респонденты из ПОО-3 отмечают, что выпускник приобретает «общие базовые навыки, которые следуют из опыта работы: что такое организация, что такое коллектив, что такое требования, которые помогают устроиться не только по месту прохождения дуального обучения, но и на любом другом рабочем месте, в том числе не по специальности», причем традиционная производственная практика такого опыта не дает, «поскольку это другая ответственность», «другая социальная роль – на практике я сбоку-припеку, пришел и уйду». Опыт выполнения социальной роли работника, по их мнению, «дает уверенность», молодой специалист «больше ценит себя; привык, что может зарабатывать, нет сомнений, неуверенности в этой способности».

Другим важным аспектом, связывающим процессы трудовой адаптации и дуальное обучение, респонденты считают формирование чувства ответственности. Так, представитель ПОО-15 отмечает, что для обучающихся по педагогическим специальностям работа вожатыми в школьных летних лагерях - «это самый лучший вариант. Они еще не специалисты, но уже выполняют педагогический функционал с полным объемом ответственности».

Говоря о трудовой адаптации, многие респонденты констатируют, что дуальное обучение позволяет запустить этот процесс задолго до трудоустройства и проводить при условии педагогического сопровождения, поскольку выпускники «часто устраиваются в те организации, где проходили практику по дуальному обучению». Наиболее четко эту идею сформулировали представители ПОО-11 (рабочие профессии в области машиностроения): «Период адаптации проходит, пока он учится, потом ничего не меняется, только увеличивается выработка, зарплата. Выпускник уже не хочет никуда идти». То же самое говорят в отношении будущих учителей начальных классов представители ПОО-12: «Пока учится 3 года период адаптации вообще становится не нужен. В другой организации, да, был бы нужен, но мы говорим о государственных школах, детсадах и т.п., следовательно, общие требования, структура одинаковы». Им вторят респонденты из ПОО-8: «Проработав три года с хорошим наставником, обучающийся уже фактически прошел к моменту трудоустройства (ожидаем, что устроится в ту же организацию) весь процесс трудовой адаптации и стал полноценным членом коллектива».

Здесь следует отметить, что прохождение дуального обучения может как сопровождаться, так и не сопровождаться оформлением трудовых отношений обучающегося и предприятия (не следует путать с целевыми договорами). При оформлении таких отношений работают механизмы, которые готовят обучающегося еще и к ситуации трудоустройства в рамках конкурсного отбора. Вот как описывает процесс отбора обучающихся респондент из ПОО-11: «Инициатива по заключению договора принадлежит, как правило, предприятию... Работает схема: «дайте нам 10 человек» – приводим 30 человек – сами работодатели отбирают 10 и заключают договор. Основание для отбора – собеседование». Похожая схема существует у пары партнеров ПОО-16. Обучающихся для прохождения обучения в дуальной форме отбирают представители предприятия. Потом студент проходит летнюю неоплачиваемую стажировку, «присматривается к предприятию, а предприятие – к студенту. Если всех все устраивает, то начиная с 3-его курса студент трудоустраивается на предприятие». По завершении учебы он обязан отработать два года на этом предприятии, поскольку предприятие тратит ресурсы на него: обучение в корпоративном центре для получения допусков (электрооборудование), их получение. Так что после завершения обучения выпускник – уже полноценный сотрудник».

Еще одна схема предлагается для обучающихся по педагогическим программам (ПОО-8). Работа начинается с проведения «фокус-групп со всеми работодателями, которые предоставляют место для дуального обучения. Помимо особых требований к профессиональной деятельности выясняем требования к личностным качествам – по сути, общим компетенциям – и специфические корпоративные требования, соответствие которым позволит более адекватно вписаться и в процессы, и в коллектив». Здесь следует оговориться, что «особые требования к профессиональной деятельности» работники колледжа связывают с приоритетными направлениями в работе дошкольной образовательной организации или с перечнем проектов, в которых участвует начальная школа общеобразовательной организации. Эти требования определяют содержание одного профессионального модуля, предназначенного, по словам респондентов, для «точечной доводки» будущего специалиста, в рамках которого «может быть до 15 разных траекторий, погружающих в определенное направление или проект». Далее разворачивается работа со студентами: на 1-м курсе обязательна дисциплина «Введение в профессию», которая включает экскурсии по местам дуального обучения или прохождения практики. Основная цель дисциплины – «чтобы выбрали место для будущего дуального обучения».

Таким образом, организационные схемы привлечения обучающихся к выполнению реального функционала сверх обязательств партнеров по сетевым программам дуального обучения могут быть крайне разнообразны и зависят от специфики программы. Если выше были описаны схемы отбора и предоставления полноценного рабочего места, то в других отраслях это могут быть работы, запрос на которые ситуативен. В частности, работодатели «запрашивают наших студентов (ветеринария), когда надо делать прививки, по ситуации – бешенство там или ящур какой-то, – кастрировать, т.е. «массовые сюжеты» в ветеринарии. Для нас это хорошая возможность, а у них не хватает рук...». Это менее управляемая схема взаимодействия, но она, по мнению респондента, также дает полноценный результат, поскольку кратковременное вовлечение в рабочие процессы оказывается полным и даже стрессовым.

Таким образом, можно зафиксировать три характеристики дуального обучения, которые, по оценкам работников системы СПО, способствуют трудовой адаптации в будущем: 1) помимо опыта учебной деятельности обучающиеся

получают опыт профессиональной деятельности, в том числе за рамками программы, и взаимодействия в коллективе; 2) формируется ответственность за производственный процесс и его результаты, отличающая позицию работника от позиции ученика; 3) трудности смягчаются сопровождением со стороны наставников и тем, что деятельность на производстве не является единственной и, как правило, ежедневной.

При этом некоторые респонденты указывают на определенные ограничения в применении практики дуального обучения. Наиболее часто упоминаются два ограничения. Говоря о профессиях в области машиностроения, респонденты отмечают, что то, насколько дуальное обучение «работает на результаты обучения, зависит от предприятия – на больших предприятиях, где есть учебные центры, эти учебные центры дополняют то, что человек не смог или не успел получить в колледже», если профильная организация не располагает учебным центром, «в подготовке обучающегося могут образоваться пробелы». Все участники опроса констатируют, что рабочие программы составляются на основе запроса конкретного работодателя – партнера по реализации сетевой программы – поэтому обучающиеся «выполняют и производственные задания, и то, что проходят у нас по рабочей программе без перегрузки, нет существенного расхождения». Вместе с тем они отмечают, что «при дуальном обучении надо смотреть на психофизику студентов: кому-то легче «спрессовано» в стрессовых условиях что-то освоить, кому-то постепенно, в том темпе, который дает колледж». Некоторые респонденты на этом основании считают, что для обучающихся с определенными психофизическими особенностями дуальное обучение приводит к более низким результатам освоения образовательной программы, чем те, на которые они могли бы претендовать.

По оценкам респондентов, дуальным обучением охвачено от 8% до 60% контингента, начиная со второго курса обучения.

В тесной связи с вопросами дуального обучения обсуждалось значение для будущей трудовой адаптации целевых договоров и трудовой деятельности обучающегося по его инициативе.

В отношении целевых договоров, которые, казалось бы, гарантируют, что ожидания, касающиеся трудоустройства по месту дуального обучения, сбудутся, оценки респондентов более сдержаны, чем в отношении системы дуального обучения как таковой. Одно из оснований для скептического отношения состоит в

том, что целевые договоры «в большей степени играют роль социальной гарантии, чем особого условия обучения». Респонденты отмечают, что «предприятия идут на целевое обучение, только если испытывают страшный дефицит кадров и заинтересованность в студенте», и, как правило, это «неконкурентоспособные предприятия» или предприятия, «которые не могут предложить в будущем хороших условий труда». Другое основание связано с оценкой обстоятельств, которые подталкивают работодателей к заключению целевых договоров: «Есть ситуация, когда работодатель приезжает за кадрами, чтобы «заткнуть дыру» у себя. Но им нужны сразу готовые работники». Еще одним минусом оказывается то, что эти «готовые работники» нужны «не по специальности», например, просят обучающихся по программе «Преподавание в начальных классах» «для ведения математики на основной ступени или кружков по информатике и робототехнике» в начальной и основной школе. Респонденты отмечают: «педагогов дополнительного образования в области физической культуры используют как учителей информатики, учителя начальных классов – как руководителя музея. И на эти позиции наставника не дают. В результате «проседает» то, что должно быть отработано на практике, а чего-то нового по «параллельным специальностям» тоже не объясняют – наставник есть только по основным, связанным с программой обучения направлениям». Такую же ситуацию описывают сотрудники ПОО в отношении машиностроительных специальностей: «обучались три студента на «отлично», на демонстрационном экзамене один показал блестящий результат, двое – на грани провала. Почему? Потому что выполняли не те функции, в том числе в ходе практики, и никто не объяснял, как делать те операции, которые будут на демонстрационном экзамене».

Схемы взаимодействия с предприятиями при организации обучения по целевым договорам также, как и в рамках дуального обучения, могут быть разными, но их построение зависит не столько от ПОО, сколько от предприятия. Так, например, ПОО-13 работает по разным схемам с двумя партнерами. С одним заключаются дуальные договоры затем, «если студент понравился, то целевой договор» заключается по инициативе предприятия. С другим дуальные договоры не заключаются, там организовано прохождение практики, «но если студенту понравилось, и он хочет начать работать, то ПОО идет с инициативой заключения целевого договора», который респондент рассматривает как «гарантию для обучающегося». Представители ПОО-6 также говорят о разных схемах заключения

целевых договоров: «Бывает, предприятия пишут заявку, неперсонифицированную – эдакая предтеча профессионалитета. Бывает, отбирают себе работников на практике». Они отмечают, что происходит существенный отсев студентов, заключивших целевые договоры. Обучающиеся расторгают договор по собственной инициативе («не понравилось», «не подошло по здоровью», «слишком тяжело»), или с такой инициативой выступает работодатель из-за «низкого уровня трудовой дисциплины, включая пропуски». Следует отметить, что это единственная ПОО из 17, представители которой признают работу по целевым договорам более эффективной для будущей трудовой адаптации, чем дуальное обучение, рассуждая следующим образом: «раз организация позволила выполнять все виды работ, поставила за оборудование, не глядя, что еще учиться, значит, лучше будут профессиональные компетенции и понимание ситуации на производстве».

Обсуждая вопрос включения обучающегося в трудовую деятельность по его инициативе, респонденты в первую очередь говорили о работе не по специальности, которая позволяет обучающимся финансово обеспечивать либо себя и свою семью (в определенных ситуациях), либо свои увлечения. Здесь респонденты однозначно высказывались против работы не по профилю обучения. Даже признавая, что полученный опыт может оказаться полезным для трудовой адаптации (наверное, в данном случае правильнее говорить об адаптации на новом рабочем месте, уже по специальности), они свидетельствуют, что предпринимают попытки затруднить организацию такой трудовой деятельности или «перетащить обучающегося в профессию». Звучат следующие аргументы: «Эта работа, конечно, может сформировать какие-то личностные качества. Но мы даем диплом. Да, работая, например, продавцом, он может стать ответственным, привыкнуть к порядку, но стандарт же есть!». Другие респонденты делят работающих студентов на тех, кто «зарабатывает на жизнь» и кто «зарабатывает на развлечения», отмечая, что у них «очень разная мотивация и к учебе, и к становлению себя как профессионала». Продолжая линию целеполагания при трудоустройстве, респонденты ПОО-17 единственные безоговорочно признают ценность опыта трудовой деятельности для будущей профессионально-трудовой адаптации: «У нас много социально неблагополучных (обучающихся), надо зарабатывать, идут, например, в «Озон» на 40-50 тысяч. Многие понимают, что они туда потом пойдут вряд ли, только если жизненная ситуация заставит. Они приобретают опыт, делают вывод, потом выбор.

Поэтому любое трудоустройство для трудовой адаптации имеет положительное значение».

Более распространенной является противоположная и несколько двойственная позиция. Один и тот же респондент утверждает, что самостоятельная трудовая деятельность «не по специальности, но рядом с ней» имеет существенный положительный эффект: «Очень сильно меняются. Именно чувство ответственности вырабатывается. Очень эффективно. Там-то к ним к каждому наставник не прикреплен. Здесь и теперь они должны принимать решения... Для наших студентов это колоссальная ситуация...». При этом более существенное отступление от специальности дает, по мнению того же респондента, эффект крайне отрицательный: «Если их устраивает работа в «Точке» («Вкусно и точка») или какая-нибудь легкая работа, они, как правило, уже не идут на производство... либо останавливаются в своем профессиональном развитии. Ты лично знаешь потенциал этого студента. Когда он уходит в «Точку», все, остановился, не реализовал потенциал».

В отношении обучающихся, работающих в соответствии с будущей профессией, все опрошенные свидетельствуют о практиках применения индивидуальных графиков обучения независимо от того, произошло ли трудоустройство под эгидой ПОО или без ее участия. В ПОО-14 практика самостоятельного трудоустройства является не только поощряемой, но и массовой: порядка 60% обучающихся на 3-4 курсах работают и учатся по индивидуальному графику, при том, что развитой практики дуального обучения или целевых договоров нет. Респонденты отмечают, что в техникуме оцифрованы все лекции 3 и 4 курса, широко применяются индивидуальные консультации. Трудоустроившиеся обучающиеся «приобретают многое, поскольку находятся на предприятиях в реальных условиях» – и в плане прохождения трудовой адаптации, и в плане формирования профессиональных и общих компетенций. Интересно, что преподаватель «важнейшего предмета на третьем курсе – «Основы калькуляции и учета»» отмечает, что «легче работать с теми, кто работает – они быстрее все схватывают», т.е. определенные теоретические положения лучше усваиваются при наличии полноценного опыта практической деятельности.

В качестве средства обеспечения в дальнейшем успешной трудовой адаптации представителями 7-ми ПОО было названо прохождение практики. Здесь респонденты отмечали, что сами образовательные результаты практики создают

основу для успешной трудовой адаптации: «Если человек уверен, что владеет профессиональными умениями, то уже легче пройдет трудовая адаптация». Также они подчеркивали, что обучающиеся «не могут выполнять производственные задания, не взаимодействуя, не адаптируясь к тем условиям, в которые они попадают». Чаще всего как фактор, способствующей подготовке к трудовой адаптации во время прохождения практики, респонденты отмечают необходимость в коммуникациях, например, «он не сможет выполнить задания на практику, не задав вопрос работникам, например, по технологическому процессу: идет к работникам, узнает, какой режущий инструмент». Респондент убежден, что такого рода вопросы наставник от производства не купит. Зафиксирована также позиция, которая состоит в том, что трудовая адаптация, адаптация к условиям практики и даже обучения в колледже зависит от «коммуникативности» обучающегося, но повлиять на это свойство ПОО не может: «Кто-то этот период легко проходит, потому что... более коммуникабелен. Это либо врожденное, либо приобретенное до поступления в колледж».

Некоторые ПОО выстраивают собственные форматы практики, в том числе, обеспечивая готовность к успешной трудовой адаптации в дальнейшем. Так, например, ПОО-10 организует практики для обучающихся по программам в области медицины «по монопрофильному варианту – стажировка все 4 недели проходит в одном отделении, где нужен работник (вместо 4 разных отделений), а уже после окончания колледжа приходит в это отделение и более эффективно» начинает свою профессиональную деятельность». ПОО-12 для групп, не включенных в дуальное обучение, практикует «ориентацию на практическое обучение» на 4-ом курсе. Это означает, что за исключением единичных занятий, нагрузку обучающихся составляет практика, места прохождения которой сменяют одно другое. Это формирует существенное, по мнению респондента, «преимущество наших выпускников (педагогические специальности) перед выпускниками высшего образования – они лучше понимают, как все это работает». Говоря о формате практики, представители ПОО-14 с гордостью заявляют: «У нас традиционная система, которая никак не перестраивалась с советских времен... и на сейчас это самое классное». Студенты все практики, начиная с учебной первого курса, проходят на базах практики (нет учебных практик в техникуме). Базы практики «распределяются по нарастающей: первый курс – столовая (максимально простые

блюда, все блюда выдаются к одному времени), второй курс – кафе, третий – «предприятия большого цикла», связанные с кондитерским делом, четвертый – рестораны. То есть пока они обучаются, они проходят через все основные типы предприятий и понимают, где им лучше работать». На эту схему организации практики накладывается необходимость учета психофизических факторов. Например, «есть ребята слабые физически, не справятся в ресторанах, где 2-3 блюда можно готовить одновременно и отдавать сразу, или на большом цикле, массовке. Мы не отправляем их на эту базу практики. Если обучающиеся категорически говорят, например, «я хочу работать в столовой детского сада», тоже не гоним на практику в ресторан. Предлагаем, но не настаиваем».

Отмечая значение практики для будущей трудовой адаптации, респонденты свидетельствуют, что никаких специальных активностей, помимо выполнения производственных заданий, для этого не организуется. Им представляется, что само по себе погружение в выполнение производственного задания побуждает к таким действиям, которые позволят понять пути включения в коллектив, освоения пространства и норм организации и т.п. Так, «ориентирующие» фрагменты практики проводятся не для всех профессий и специальностей («первые 6 часов – охрана труда, знакомство с подразделением – когда приходит, кто главный, к кому обратиться»). Дополнительных заданий в организациях не готовят. Один из респондентов отметил, что «есть пункт в отчете, где он должен написать, какое предприятие, в чем изюминка». Однако какая работа должна быть для этого проделана обучающимся и каковы критерии оценки написанного, он сообщить не смог. Другой респондент сообщает, что задание на практику типовое: «это экскурсия, инструктаж, а потом производственные задания. При этом в отчете о практике обучающийся может написать про то, как вписался в коллектив, что получилось, что нет – четких рамок не установлено. Если хотят – пишут».

Обсуждение дуального обучения и организации производственных практик как средств, способствующих в дальнейшем трудовой адаптации, позволяло поставить перед респондентами вопрос о сравнительной эффективности работы обучающегося на одном предприятии и на разных предприятиях. Здесь большинство респондентов высказывались в пользу сохранения одного и того же места прохождения практического обучения в дуальной системе и/или практик. Приводилась следующая аргументация: «для трудовой адаптации лучше, чтобы он

погрузился осознанно в одно место, чем прошел через «калейдоскоп» разных организаций... Главное, чтобы выбор (этого места) был осознанный», смена организаций «не влияет на адаптацию; возможно, развивает профессиональный кругозор, но не трудовую адаптацию». Другой аргумент: «Работодатель видит будущего работника и помогает ему приспособиться к тонкостям и нюансам процесса в организации. Принципиальная разница традиционной практики и дуальной как раз и состоит в том, что на весь период закрепляется в одном месте один наставник, и все виды практики осуществляются с этим специалистом. Именно поэтому, если выпускник трудоустраивается в этой организации, то трудовая адаптация происходит до того, как начинается его трудовая деятельность». Близкий по смыслу аргумент связан с местом прохождения практики: «...хотела бы, чтобы студент проходил практику на одном и том же предприятии, потому что это свидетельствует о его заинтересованности, о том, что он там адаптировался, и дает больше шансов на то, что он будет там трудоустроен». Интересно, что этот же респондент признает: «Я понимаю, что для студента побывать на разных местах практики более перспективно: чему-то научиться там, чему-то – в другом месте, и иметь выбор...», но считает это менее значимым плюсом. Только один респондент высказался в пользу смены мест прохождения практики: «Лучше пусть меняют место практики, чтобы они видели разные условия труда и умели коммуникацию налаживать на разных предприятиях, кроме того, на разных предприятиях – разное оборудование, и это тоже в копилку опыта».

Представляется, что, оценивая ситуацию, респонденты держат в сфере своего внимания не столько задачи формирования ресурса трудовой адаптации у обучающегося, сколько задачи его трудоустройства и «закрепления» на рабочем месте. Хорошим примером здесь могут быть рассуждения представителя ПОО-12: «Если цель трудоустроить, более эффективно дуальное обучение (без смены базы). Если говорим о подготовке работника для системы образования вообще или говорим о ресурсе трудовой адаптации самого выпускника, то более широкое представление, представление о разнообразии дает выигрыш».

Следует заметить, что в двух ПОО, представители которых участвовали в интервью, были предприняты попытки создать базы практики на собственных площадях с тем, чтобы в равной мере обеспечить возможности прохождения практики для всех обучающихся. Механизмы создания этих баз разные – аренда

индивидуальным предпринимателем модельного учебно-производственного цеха и лаборатории «Программные решения для бизнеса» и создание малого инновационного предприятия, которому два предприятия-заказчика поставляют сырье и расходные материалы и осуществляют приемку работ. Респондент следующим образом объясняет значение такой работы со студентами: «Студент начинает понимать требования. Дальше... ну, только помещение будет другое. А изделия, требования – те же. Даже с коллегами из ОТК... студент уже соприкасается».

Следующая группа практик, которые респонденты рассматривают как способствующие подготовке к процессу трудовой адаптации, связана с информированием и оценкой потенциала. Представители восьми организаций назвали в качестве мероприятий, способствующих успешной трудовой адаптации в будущем, «беседы с работодателями». Содержанием этих бесед, как правило, является «рассказ об организации, перспективах», «о мерах социальной поддержки», «про условия труда». Оценки результативности таких мероприятий расходятся. Так, один из респондентов считает важным с позиций трудовой адаптации в будущем, что «некоторые (представители работодателя) даже приезжают со своими нормативными документами, например, с корпоративными стандартами, которые говорят, что они хотят, какого специалиста они хотят видеть на своем предприятии». Респонденты считают такие мероприятия важными, поскольку они включают «рассказ о предприятии и ответы на вопросы студентов по режиму, принципам организации работы». Они оценивают такие встречи как «информационную основу трудовой адаптации». Два респондента сомневаются в адекватности такой оценки, считая беседы «завлекающими» со стороны работодателей. Например, они отмечают, представители работодателя тратят значительные усилия для того, чтобы представить ««печеньки» для молодых специалистов – конкурсы, спорт и т.п.».

Представители семи ПОО называют в качестве мероприятия, позволяющего формировать ресурс трудовой адаптации, экскурсии на предприятия. При этом, по сути, они говорят о мероприятии, преследующем разные конкретные цели. Первая группа пояснений отсылает нас скорее к начальному этапу профессиональной адаптации, чем к трудовой адаптации: «чтобы понимали, куда идут, чем будут заниматься», «чтобы они уже на первом курсе понимали профессию», «мы их ориентируем, что они правильно выбрали профессию и профессионально

ориентируем их на эту профессию». Вторая группа пояснений отсылает нас к содержанию профессионального образования: «Показывают весь производственный процесс (технологии машиностроения), на социальные условия не отвлекаемся – это на встречах с представителями работодателей», «изучают материально-техническую базу, смотрят мастер-классы тех цехов, где планируется их трудоустройство». Особняком стоят две ПОО, одна из которых организует экскурсии, чтобы обучающиеся выбрали для себя профильную организацию дуального обучения, другая – обеспечивает знакомство с теми предприятиями, «которые по своим задачам не берут студентов на практику (например, шоколадная фабрика, макаронная...)». В последнем случае предметом экскурсии становится и производственный процесс и «вопросы организации и мер социальной поддержки, а также требования, например, к аппаратчику макаронной фабрики». В целом акценты в целях ПОО расставляют иначе, чем при организации встреч с работодателями.

Представители пяти ПОО в качестве мероприятий по формированию личного ресурса трудовой адаптации называют «отдельные мероприятия Центра содействия трудоустройству». Примерами таких мероприятий, по мнению респондентов, могут служить: обучение системе поиска работы, обучение составлению резюме, тренинги «Как выбрать работу», «Как правильно вести себя на собеседовании», «Как вести себя на рабочем месте», которые проводят психологи; круглые столы, например, «Кого сегодня выбирает работодатель», встречи с представителями Центра занятости, центра «Шанс» – трудоустройство молодых, где обучающиеся «разговаривают по вопросам трудоустройства», информирование о проектах поддержки молодых специалистов, тестирование силами специалистов из Центра занятости и т.п.

По-видимому, здесь имеет место смешение задач профориентации, трудоустройства и «закрепления» и задач обеспечения успешной трудовой адаптации.

Столь же некритическое отношение можно отметить в упоминаниях различных мастер-классов, сделанных представителями четырех ПОО. Две из них перечисляют мастер-классы «по предпринимательской деятельности, самозанятости», «правовым федеральным и региональным мерам поддержки», «по ораторскому мышлению», «умению представлять себя». Представители двух ПОО говорят о мастер-классах в области профессиональной деятельности, «которые

показывает специалист». При этом один из них замечает, что «проводят его, если нет своих материалов или оборудования», а другой указывает, что в процессе мастер-класса обучающийся «видит, что ему предстоит, как ему поступать в каких-то конкретных ситуациях».

Имеются два упоминания о тестировании и тренингах, работающих на профессионально-значимые личностные качества. Представители одной организации назвали тренинги, проводимые педагогами-психологами и нацеленные на то, чтобы «выявить трудности будущего специалиста и скорректировать их. Например, коммуникабельность – коммуникативные тренинги». Представители другой, готовящих работников в области общественного питания, отмечал, что «важно проводить социально-профессиональное тестирование (одиночка – самозанятость, человек команды, лидер команды)», но пока они действуют на основе наблюдения. Их усилия направлены на то, чтобы облегчить включение выпускника в процессы, которые при одной и той же профессии/специальности могут быть очень разнообразными: «Не надо переламывать одиночку, ставить его в команду, чтобы он там сломался. Также как не надо стресс ресторана тому, у кого нет амбиций, кто хочет тихо работать в заводской столовой», – убеждает респондент.

В целом можно отметить стремление в ходе интервью показать потенциал традиционных практик для формирования ресурса трудовой адаптации. Представители четырех организаций назвали в качестве практики, способствующей успешной трудовой адаптации в дальнейшем, проведение промежуточной аттестации/оценивания профессиональных компетенций в формате демонстрационного экзамена. Основанием для своей оценки мероприятия одни из них считают «повышенную стрессогенность» ситуации демонстрационного экзамена, обусловленную тем, что для выполнения задания отводится «короткое время, чужие люди в оценщиках, неизвестное заранее задание». Другие – тот факт, что «присутствуют представители работодателя, они отбирают кадры». Третьи – что на этом этапе происходит «взаимообмен требованиями» к обучающемуся. Представители еще двух ПОО считают мероприятием, готовящим к будущей трудовой адаптации, участие в конкурсных мероприятиях. Здесь важно, во-первых, что работодатели выявляют тех студентов, в которых они могут быть заинтересованы и во-вторых, что студенты «сталкиваются с работодателем, непосредственно с его требованиями». Представители другой организации считают

принципиально важным для будущей трудовой адаптации привлечение действующих кадров предприятий, которые «доносят свои принципы жизни» в ходе проведения занятий. «В нашем понимании это тоже трудовая адаптация, когда человек начинает понимать, что надо не только уметь готовить, а еще многое, чтобы организовать свою жизнь», – и такое понимание обеспечивает контакт с реальными работниками.

Представители ПОО-9 уверены, что даже опыт, приобретенный в привычных условиях колледжа, может дополнить ресурс трудовой адаптации: обучающийся «легче адаптируется на рабочем месте сварщика, если принимал участие, например, в организации дискотеки на зимнем балу», появляется «уверенность в своих силах», он «не боится брать ответственность на себя, легче коммуницирует с наставником». Таким образом, к мероприятиям, способствующим в дальнейшем трудовой адаптации, они относят ситуации включения обучающихся во внеурочные мероприятия. Речь идет о мероприятиях, в которых «дети обязательно задействованы, то есть делают что-то сами, и важно, чтобы студенты в это время общались с кем-то: и с нами, и с другими людьми». Фактически, речь идет о формировании универсальных компетенций в деятельности, лежащей за пределами границ будущей профессиональной деятельности, при том, что проводятся традиционные для внеучебной работы мероприятия.

Помимо сравнительно распространенных практик необходимо обратить внимание на те, которые были названы и описаны лишь единожды, представителями одной ПОО.

Так, ПОО-10 продолжает реализацию своей программы профессиональной адаптации в отношении лиц, которые завершили обучение. Администрация добивается в отношениях с принципиальными партнерами такого порядка действий, при котором в процессе трудоустройства выпускника и прохождения им периода трудовой адаптации производственные организации-партнеры, во-первых, обеспечивают адекватное наставничество в организации, во-вторых, контактируют с ответственными лицами от колледжа: «когда учитывается позиция ПОО по назначению наставников, когда отдел кадров созванивается по поводу выпускника, который пришел трудоустроиваться, и спрашивает «а сможет ли он...», – когда у нас есть контакт с отделом кадров, трудовая адаптация выпускника проходит эффективно, отмечает респондент.

Чаще всего респонденты описывали единичные практики, которые очевидно соотносятся с задачей формирования личного ресурса трудовой адаптации. Так, представители ПОО-3 описывают такую практику, способствующую в дальнейшем успешной трудовой адаптации, как организация добровольческой деятельности обучающихся на предприятиях. Предмет такой деятельности так или иначе оказывается связан с будущей профессиональной деятельностью, а процесс ее осуществления требует взаимодействия с работниками предприятия и понимания организации отдельных процессов предприятия. В качестве примеров респонденты приводят «участие в качестве волонтеров во внутреннем конкурсе профессионального мастерства» какой-либо производственной организации, работу «тьюторами для школьников во время мероприятий на Фабрике красок»: в процессе подготовки обучающиеся изучают процессы предприятия, работают «их инструментами на их рабочих местах», а затем участвуют в профориентационных мероприятиях для школьников, сопровождая группы, демонстрируя или сопровождая выполнение последними работ.

ПОО-8 использует часы, выделенные в учебном плане на социально-значимую деятельность для организации социального проектирования, ориентируя проекты на работу с предприятиями. Обучающиеся работают с теми запросами производственных организаций, которые связаны с социальной активностью бизнеса или с потребностями клиентов организации, если та действует в социальной сфере. На 1-2 курсе проект может быть разработан при поддержке педагогов, но реализовать его обучающиеся должны самостоятельно. Еще одно условие – проект не может сводиться к организации и проведению одного мероприятия, это «именно деятельность». По рассказам работников колледжа, «будущие педагоги, как правило, работают с запросами образовательных организаций – проекты подготовки цикла театральных постановок в интернате, реализация фрагментов школьного проекта по здоровьесбережению, адаптивные спортивные мероприятия, проекты по декоративно-прикладному творчеству – «облагораживание» рекреаций и т.п., будущие ИТ-специалисты создают и год модерируют группу садоводов завода железобетонных изделий...». Принципиальным условием является самостоятельность обучающихся в контактах с организациями: «в любом случае, выполняя проекты, (обучающиеся) вынуждены работать с коллективами организаций, договариваться о чем-то».

Представители ПОО-4 описали свою практику, объединяющую черты мастер-классов и трудоустройства по специальности во время обучения. Это «Высшая школа профмастерства», организаторами которой являются сеть ресторанов ООО «Поляна», Самарская экономическая академия и упомянутая ПОО. Организационная схема следующая: отбор участников – обучение силами су-шефа одного из ресторанов сети – экзамен – 5-месячная работа на предприятиях «Поляны» с обучением по индивидуальному графику.

Они же упоминают еще одну форму работы, являющуюся переосмыслением традиционной учебной активности – курсовое и дипломное проектирование у специалистов среднего звена с той особенностью, что проект «делается под конкретные ситуации и запросы предприятия». Получая и пытаясь понять техническое задание на проектирование, обучающийся вынужден контактировать с представителями производства, изучать конкретные производственные ситуации. То же, но немного на ином уровне, происходит, когда работа обучающихся над проектом организуется в интересах третьей стороны через ресурсы Профстажировка.ру, где работодатели предлагают реальные проекты, приглашают на стажировку или трудоустройство, или Карьера в России.

Подобную практику, реализуемую в несколько иной организационной форме – в форме фестивалей, упоминает представитель ПОО-5. В рамках организуемых в ПОО фестивалей «студентам предлагается разработать конкретные решения для предприятий», например, в области информационных технологий.

Представляются интересными две практики, описанные представителями ПОО-8, работающие с внутренними ресурсами обучающегося. Одну из них респондент охарактеризовал как «Встречи с психологом и с ребятами-старшекурсниками перед выходом на практику в рамках Программы воспитания». На самом деле встречи проходят и до практики, и после ее завершения. Обучающиеся имеют возможность задать вопросы, поделиться своими опасениями, найти их причину, размышляя под руководством психолога, снять эти опасения. Старшекурсники «передают свой опыт». После прохождения практики предусмотрена индивидуальная рефлексия, которую организует работник воспитательной службы – «что было трудно, что вызвало удовлетворение, что – страхи или дискомфорт». Затем может быть проведена общая встреча с теми же участниками, которые отправлялись на практику.

Вторая практика была охарактеризована как «Построение и защита индивидуальной траектории профессионального развития». Работники колледжа проводят на 1-м курсе индивидуальные собеседования, охватывающие такие вопросы, как «мотивация, планы, видение своего будущего статуса». По словам респондента, «собеседование очень важно, чтобы выделить людей со случайным выбором и влюбить их в профессию». Затем обучающихся просят составить собственную траекторию профессионального развития со сроками («кто-то готов через год выйти на работу, кто-то – только после окончания обучения, например») и «картой дефицитов». К маю первокурсников уже просят представить первые результаты движения по траектории. Как правило, эти результаты связаны с устранением наиболее очевидных дефицитов. Обращение к траектории происходит два раза в год с целью демонстрации продвижения, выявления внутренних или внешних факторов, заставляющих скорректировать траекторию, и собственно корректировки траектории. В конце третьего курса на собеседование уже приглашаются представители работодателей, которые «выщелкивают себе» отдельных обучающихся по результатам демонстрации ими доказательств продвижения по своей траектории.

Респонденты объясняют, что в этой работе стараются «показать возможности горизонтальной карьеры, когда обучающиеся рефлексировать над своими траекториями», продемонстрировать, «что нафантазировали и что в реальности», поддержать «по итогам индивидуальные запросы». Индивидуальные запросы поддерживаются организацией краткосрочных тренингов или стажировок. Респонденты приводят следующие примеры: «кому-то нужно прокачать предпринимательские компетенции, кому-то – нет», кто-то должен своими глазами увидеть тот или иной процесс на закрытом производстве, другому это вовсе не надо...». Приводя примеры «демонстрации возможностей», респонденты говорили о том, что несколько обучающихся, заявивших, что они не справляются с группами, развернули свои траектории в сторону персонального консалтинга (специалист по адаптивной физической культуре).

Говоря о личном ресурсе трудовой адаптации, нельзя обойти вниманием универсальные компетенции. Называя те или иные практикуемые в ПОО мероприятия и условия образовательного процесса, респонденты прямо не упоминали универсальные или общие компетенции, хотя, по сути, некоторые

практики включают элемент формирования универсальных компетенций в области коммуникации и саморазвития. Единственное исключение составляют представители ПОО-11, которые в качестве практики, обеспечивающей трудовую адаптацию выпускников, назвали создание и работу Центра компетенций. Эта практика связана с введением программ профессионалитета и предназначена для диагностики сформированности общих компетенций с последующим получением рекомендаций по их развитию (треков), отработка этих рекомендаций с помощью дистанционных тренингов, мероприятий ПОО, в том числе – совместных с предприятием.

Вопрос о том, какое место универсальные (общие) компетенции занимают в структуре личного ресурса трудовой адаптации был прямо поставлен перед каждым респондентом. Интересно, что несколько человек при ответе на вопрос уточняли, что речь идет именно об универсальных компетенциях – работе с информацией, разрешении проблем, коммуникативной компетенции, а не обо всех общих компетенциях ФГОС СПО, среди которых, по мнению респондентов, «сейчас слишком много воспитательных». 22 человека определили роль общих компетенций как ведущую. Респонденты отмечают двойную роль универсальных (общих) компетенций: «позволяют быстрее преодолеть барьеры, понять, что требуется» и «позволяет понять, каких профессиональных навыков не хватает с тем, чтобы нарастить их». 8 человек говорят о том, что роль общих компетенций в процессе трудовой адаптации существенна, но оказывается вспомогательной в сопоставлении с профессиональной подготовкой. Еще трое не смогли однозначно определить свою позицию.

Признавая, что первая причина успешности процесса трудовой адаптации – сформированные универсальные (общие) компетенции, респонденты чаще всего имеют в виду коммуникативную компетенцию: «умение взаимодействовать, слышать коллектив, предлагать себя»; «наладить контакт с руководством»; «умение работать в команде, договариваться». Одна из участниц интервью по памяти процитировала слова представителя работодателя в области машиностроения: «Если он плохо что-то делает, мы научим, а если он не может работать с людьми, это уже плохо». Чуть реже респонденты имеют в виду компетенции в области работы с информацией: «Если студент умеет работать с информацией и воспринимать ту информацию, которую надо освоить, чтобы перейти к действиям, то все у него

складывается» – и в области разрешения проблем: «анализ, рефлексия»; «умение критически оценивать реальность». Респонденты приводили самые разнообразные обобщенные или конкретные примеры в поддержку своих оценок. Приведем один из них (профессии и специальности в области общественного питания) для иллюстрации: «Ты должен уметь работать в коллективе, ты должен уметь слышать человека, который тебе что-то говорит. Отдельно – толерантность: в каждом коллективе разные кадры... Ты отработал в грузинском ресторане, потом пришел в итальянский. Ты должен быстро начитать про итальянскую кухню. Ты должен адаптировать для себя техкарты... Ты должен быстро во все суметь влиться». Заметно, что обсуждается не схема «трудоустройство – закрепление», а ресурс трудовой адаптации как персональный ресурс профессионала.

Часть респондентов говорят о том, что важная роль общих компетенций в других процессах как бы проецируется на процесс трудовой адаптации. В частности, имеется утверждение, что общие компетенции важны в момент, «когда выпускник устраивается на работу, показывает товар лицом». Здесь же прямо противоположная позиция: при приеме на работу важно «продемонстрировать профессиональные компетенции, профессионализм», а когда тебя на работу приняли, уже важно, «как ты выстраиваешь отношения, то есть общие компетенции», – или: «без профессиональных компетенций (на работу) просто не возьмут, но конфликты, амбициозность, неготовность договариваться, отсутствие рефлексии – основания для увольнения». Еще одна позиция связана с тем, что общие компетенции «важны не столько для трудовой адаптации, сколько для продвижения по карьерной лестнице».

Респонденты, не давшие однозначного ответа на вопрос о роли универсальных компетенций, говорят о том, что их роль в процессе трудовой адаптации определяется тем, на какое предприятие или на какое конкретное рабочее место устраивается выпускник: «Это зависит от предприятия. Где-то важны «игры» в команду и организационную культуру, где-то главное, что он будет выполнять (работу) профессионально: операцию выполнит, станок вытрет». Было также высказано мнение, что для специалистов среднего звена общие компетенции – такой же рабочий инструмент, как и профессиональные, а для квалифицированного рабочего и служащего они не так важны.

Интересно, что респонденты, считающие, что успешная трудовая адаптация имеет в своей основе профессиональные компетенции, также высоко оценивают

роль универсальных (общих) компетенций: «Вопрос не в адаптации. Вопрос в том, что без общих компетенций не получится сформировать профессиональные» или «Общие компетенции – это опора для профессиональных. А для трудовой адаптации нужны профессиональные...».

Высказанные оценки заставляют нас обратиться к практикам формирования общих компетенций в ПОО, включенных в исследование. Эти практики имеют общую составляющую, обусловленную позицией министерства образования и науки Самарской области. В вариативную часть учебных планов включен курс «Общие компетенции профессионала», объем которого зависит от уровня программы (36 аудиторных часов и 18 часов самостоятельной работы для обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена и 26/18 часов – для обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих). Независимо от уровня программы занятия проводятся на первом курсе. Это тренинги, позволяющие освоить операции, составляющие требования уровня I к сформированности общих компетенций. Предполагается, что затем преподаватели будут отрабатывать освоенные операции на различном содержании, предлагая на своих занятиях компетентностно-ориентированные задания. Для уровня специалистов среднего звена предусмотрен еще один краткосрочный тренинг на третьем курсе, который позволит освоить операции в соответствии с требованиями уровня II.

Все респонденты подтвердили наличие предписанной с регионального уровня практики в стенах своей ПОО. Поэтому в основном обсуждались три вопроса: насколько полно выполняется указание об использовании на занятиях компетентностно-ориентированных заданий, какие практики, дополняющие общерегиональную, применяются в ПОО и предусмотрено ли управляемое со стороны ПОО формирование общих компетенций в процессе прохождения обучающимися практики.

В отношении компетентностно-ориентированных заданий большинство респондентов выдавали ожидаемо одобряемый ответ вида «все применяют, все под контролем». Кто-то признавал, что формирование общих компетенций при изучении дисциплин учебного плана не является приоритетной задачей: «Иногда вспоминаем, напоминаем друг другу и начинаем применять». Представители только четырех ПОО констатировали, что в чек-лист, используемый при посещении занятий в

рамках административного контроля, включена позиция, касающаяся факта или качества применения компетентностно-ориентированных заданий. В двух из них ведется работа по формированию общих компетенций, которую можно охарактеризовать как системную: аспекты общих компетенций распределяются между преподавателями разных дисциплин и междисциплинарных курсов для подготовки компетентностно-ориентированных заданий с тем, чтобы обучающемуся была обеспечена проработка всех аспектов всех общих компетенций, с одной стороны, а содержание дисциплины было адекватно отрабатываемому аспекту, – с другой.

Дополнительных практик формирования общих компетенций выявить не удалось.

Вопрос о том, используется ли ситуация прохождения практики для формирования общих компетенций получал всегда положительный ответ. При этом респонденты, по-видимому, считают, что сами по себе условия практики обеспечивают и формирование, и оценивание общих компетенций. Подавляющее большинство участников интервью признали, что специальных заданий, обеспечивающих формирование общих компетенций, обучающиеся в составе задания на практику не получают. Те же, кто говорит о наличии таких заданий, имеет в виду совершенно разные вещи. В частности, это могут быть производственные задания, предполагающие обращение к общим компетенциям для их выполнения. Например: «Сама специальность «Поварское и кондитерское дело» подразумевает работу в команде. Компьютерщики принимают заказ. Гостиничный сервис осуществляет встречу гостя». Другой пример: все виды работ «параллельно развивают и общие компетенции; «планировать собственное профессиональное развитие» – составление программы своего профессионального роста; вид работ – «взаимодействие с членами школьного коллектива» и общая компетенция «коммуникация на государственном языке»». При этом респонденты не замечают, что все указанные процедуры выполняются в соответствии с алгоритмом, имеющимся в профессии, и натренированы для типичных ситуаций. Таким образом, выход в зону общих компетенций может случиться только при возникновении нестандартной ситуации. Часто в качестве примеров таких заданий приводят содержание практики по профессиональным модулям, профессиональные компетенции в составе которых связаны с деятельностью по управлению, например,

респондент называет модуль по организации производства и указывает, что обучающиеся составляют «график выхода на работу, эскиз цеха, подбирают оборудование, которое улучшило бы ситуацию», там же есть «разработка внешней и внутренней рекламы».

Один из респондентов пояснил, что несмотря на то, что «задания комплексные – на одну профессиональную компетенцию и 2-3 общие», понять, в чем именно обучающийся испытывает затруднения, можно в ходе рефлексии по итогам практики, где обучающиеся «проговаривают свои проблемы, они очень четко их осознают». На случай, если осознают нечетко, респондент добавляет: «Там команда консультантов работает».

Другая ситуация, которая позволяет респонденту сказать, что задания на формирование общих компетенций на практику даются, – это фиксация тех образовательных результатов – общих и профессиональных компетенций, которые должны быть отработаны в рамках практики по тому или иному профессиональному модулю, согласно ФГОС. В ответ на просьбу привести пример задания, позволяющего формировать общие компетенции в рамках практики, респонденты часто приводили формулировки общих компетенций ФГОС СПО. Например: «когда делопроизводитель попадает на практику, он же работает в коллективе, и он получает задание: работать в коллективе и команде...». Еще один пример: в индивидуальном задании для студента «прописываются и профессиональные компетенции и общие. И они их все должны отработать. И уже преподаватель индивидуально на практике работает, и они отрабатывают. Каждый отрабатывает общие компетенции по-своему. Но задание обязательно студентам дается». При этом подобные «задания» часто дополняются перечнем «формируемых общих компетенций в аттестационном листе-характеристике». Респонденты, указывающие на такую практику оценки, не могли вспомнить ни одного примера, когда обучающийся получал бы от представителя работодателя отрицательную оценку по этим позициям, и отмечают, что наставники испытывают затруднения при работе с этой частью аттестационного листа. Преодолеваются эти затруднения либо с помощью разъяснений от работников ПОО, после которого представитель работодателя проводит оценку на основе своих наблюдений, либо «руководитель практики старается сгруппировать общую компетенцию вместе с профессиональной и таким образом оценить».

Третье, что респонденты могли иметь в виду под «заданиями на общие компетенции», предназначенными для выполнения в ходе практики, – это «задание про характеристику базы практики – должны пообщаться с работниками», «изучить локальные акты – это же работа с информацией».

Представители одной ПОО заявили, что специальных заданий, предназначенных для управления ориентацией обучающегося в процессах организации и коллективе, а также для формирования общих компетенций в ходе практики не требуется, поскольку все это было отработано в процессе выполнения обучающимися социальных проектов на первом курсе.

Таким образом, признавая универсальные (общие) компетенции важнейшим ресурсом трудовой адаптации, работники ПОО не развивают практики их формирования в ходе образовательного процесса.

Заключение

По результатам анализа региональных практик, обеспечивающих, по оценкам представителей ПОО, личный ресурс трудовой адаптации, очевидно, что формирование личного ресурса трудовой адаптации выпускников региональной системы СПО не находится в первых строках образовательной повестки. Нормативной постановки задачи формирования личного ресурса трудовой адаптации или задачи обеспечить/способствовать успешной трудовой адаптации выпускника на уровне региональных документов и локальных актов ПОО обнаружить не удалось. В представлениях работников региональных ПОО, а также в практике организаций в первую очередь решается не задача формирования личного ресурса трудовой адаптации, а задача трудоустройства выпускника и содействия его закреплению на рабочем месте. Как следствие, представители ПОО считают наиболее эффективными такие практики, которые позволяют обучающемуся пройти этапы трудовой адаптации – адаптации к производственной деятельности как таковой и к конкретному рабочему месту – на своем будущем рабочем месте, еще находясь в статусе обучающегося. В первую очередь это практики дуального обучения.

Идея формирования набора характеристик выпускника, которые позволили бы ему успешно адаптироваться не только к новому виду деятельности, но и к рабочим условиям произвольной организации, понятна работникам организаций

СПО и разделяема значительной их частью, как и представления о том, что базовыми характеристиками в этом наборе являются универсальные компетенции в области коммуникации, работы с информацией и разрешения проблем. Однако указанная идея не операционализирована: представители лишь четырех ПОО из семнадцати, говоря о практиках, обеспечивающих успех будущей трудовой адаптации выпускников, по своей инициативе назвали практики, связанные с формированием общих компетенций, и только представители одной профессиональной образовательной организации обозначили формирование универсальных компетенций как предпосылку успешной адаптации обучающегося на рабочем месте. ПОО практически не практикуют активности, нацеленные на формирование общих компетенций обучающихся, за исключением прямо предписанных с регионального уровня управления образованием. В представлениях работников региональной системы СПО ситуация погружения практиканта в процессы предприятия сама по себе обеспечивает формирование общих компетенций и адаптационных навыков, эти аспекты не требуют структурирования в формате выполнения специальных заданий или иных активностей.

Вместе с тем, удалось выявить практики отдельных ПОО, обеспечивающие формирование личного ресурса трудовой адаптации, которые могут быть рекомендованы для распространения. В первую очередь эти практики связаны с запуском и педагогическим сопровождением процесса планирования своего образования и профессионального развития. Кроме того, зафиксированы практики на грани социально-значимой внеучебной деятельности и погружения в среду производственных организаций.

В целом представители ПОО не критично относятся к вопросу о средствах подготовки обучающегося к успешной трудовой адаптации. Если оставить в стороне позицию, призванную сместить период трудовой адаптации на конкретном рабочем месте на часть периода обучения, они приводят примеры практик, ориентированных либо на обеспечение максимально полного соответствия содержания образования запросам работодателя, либо на «профессиональную адаптацию и профориентацию обучающихся.

Представляется, что в условиях значительной неопределенности и постоянной перестройки рынков труда, формирование качеств, которые составили бы личный ресурс трудовой адаптации, имеет большое значение для успешности

выпускников. Следовательно, оно должно осуществляться целенаправленно. В настоящее время нормативной постановки задачи формирования личного ресурса трудовой адаптации или задачи обеспечить/способствовать успешной трудовой адаптации выпускника на уровне региональных документов и локальных актов ПОО, представители которых участвовали в интервью, обнаружить не удалось.

В перспективе дальнейшего исследования ресурсов трудовой адаптации выпускников системы СПО будет проведено сопоставление уровня сформированности их общих (универсальных) компетенций, зафиксированного в ходе регионального мониторинга, и оценок меры успешности их трудовой адаптации со стороны работодателей.

Благодарности. Материал подготовлен в рамках выполнения НИР «Определение места универсальных компетенций выпускников системы СПО в структуре ресурсов их трудовой адаптации» государственного задания РАНХиГС на 2023 год.

Acknowledgments. The material was prepared as part of the state task of the RANEPА for 2023 research "Determining the place of key competencies of the vocational education system graduates in the structure of their labor adaptation resources".

Список источников

1. Войтко Г.А. Трудовая адаптация как один из способов закрепления молодых специалистов на предприятии//Вестник Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Социально-экономические науки. - 2011. - N 11. - С. 42 - 48.
2. Griffin M.A., A. Neal and S.K. Parker A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts//Academy of Management Journal. - 2007. - No. 50. - P. 215 - 224.
3. Tucker J.S., Pleban R.J., Gunther K.M. The mediating effects of adaptive skill on values-performance relationships//Human Performance. - 2010. - No. 23. - P. 81 - 99.
4. Mueller-Hanson R.A., White S.S., Dorsey D.W., Pulakos E.D. Training Adaptable Leaders: Lessons from Research and Practice. -Alexandria, VA: US Army Research Institute, 2005. - No. 1844.
5. Ployhart R.E., Bliese P. D. Individual adaptability (I-Adapt) theory: Conceptualizing the antecedents, consequences, and measurements of individual

differences in adaptability//Advances in Human Performance and Cognitive Engineering Research. - 2006. - No. 6. - P. 3 - 39.

6. Zijun Cai, Yixin Tian, Zhen Wang Career adaptability and proactive work behaviour: A relational model//Journal of Occupational and Organizational Psychology. - 2022. - No. 96. - P. 182 - 202.

7. Ashford S.J., Taylor M.S. Adaptation to work transitions: An integrative approach//Research in Personnel and Human Resource Management. - 1990. - No. 8. - P. 1 - 39.

8. Tugate M.M., Fredrickson B.L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences//Journal of Personality and Social Psychology. - 2004. - No. 86. - P. 320 - 333.

9. Aldwin C.M. Stress, Coping and Development. - New York: The Guilford Press, 1994.

10. Survival Skills for 21st Century Students//My Learning Springboard. - 2015. - URL: https://mylearningspringboard.com/7-survival-skills-for-21st-century-students/#agility_and_adaptability (дата обращения 2023-09-18).

11. Pulakos E.D., Arad S., Donovan M.A., Plamondon K.E. Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance//Journal of Applied Psychology. - 2000. - Vol. 85, No 4. - P. 612 - 624. - DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612>.

12. O'Connell D., McNeely E., Hall D.T. Unpacking personal adaptability at work//Journal of Leadership and Organizational Studies. - 2008. - No. 14. - P. 248 - 259.

13. Mainemelis C., Boyatzis R.E., Kolb D.A. Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory//Management Learning. - 2002. - No. 33. - P. 5 - 33.

14. The ESCO Classification - Skills & competences. - URL: https://esco.ec.europa.eu/en/classification/skill_main#overlayspin (дата обращения 2023-09-18).

15. Толочек В.А. Психология труда. - СПб: Питер, 2017. - 480 с.

16. Мамиконян М.С. Проблема трудовой адаптации российской молодежи (по материалам глубинных интервью)//Информационно-аналитический бюллетень. ИНАБ/Адаптация и социальные перемещения молодежи на рынке труда. - 2019. - N 4. - С. 39 - 48. - DOI: 10.19181/inab.2019.4.3.

17. Ключарев Г.А. «Разрыв» образования и рынка труда: мнения экспертов//Социологические исследования. - 2015. - N 11. - С. 49 - 56.
18. Чередниченко Г.А. Занятость молодежи и образовательно-профессиональные траектории//Социологический журнал. - 2010. - N 3. - С. 52 - 74.
19. Войтко Г.А. Трудовая адаптация как один из способов закрепления молодых специалистов на предприятии//Вестник Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Социально-экономические науки. - 2011. - N 11. - С. 42 - 48.
20. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития//Психологический журнал. - 1999. -Т. 20. - N 1.- С. 6 - 19.
21. Wagner T. The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need-and What We Can Do About It//Hachette UK. - 2010. - 310 p.
22. Негрова М.С. Адаптация к социальной сложности//Вестник МГИМО. - 2013. - N 2 (29). - С. 202 - 206.
23. Завьялова Е.К. Психологические механизмы социальной адаптации человека//Вестник Балтийской педагогической академии. - СПб. 2001. - Вып. 40. - С. 55 - 60.
24. Абрамов К.В. Социально-психологические ресурсные возможности молодежи//Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. - 2010. - N 6 (100). - С. 143 - 150.
25. Корнилов А.П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома//Вопросы психологии. - 1995. - N 5. - С. 69-89.
26. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем//Высшее образование в России. - 2007. - N 11. - С. 39 - 45.
27. Мосолова Е.Н. Ключевые компетенции специалистов: взгляд работодателей//Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2012. - N 1 (5). - С. 22 - 26.
28. Россия 2025: от кадров к талантам: Доклад The Boston Consulting Group (BCG). - М. - 2017. - 70 с.
29. Система профессионального образования: как научиться слышать сигналы рынка труда?/Ф.Ф. Дудырев, О.А. Романова, А.И. Шабалин. - М.: НИУ ВШЭ. - 2018. - N 1 (18). - 40 с.

30. Клячко Т.Л. Вызовы профессионального образования. - М.: ИД «Дело» РАНХиГС. - 2014. - 128 с.

31. Васильев К. Б. Российское образование не ориентируется на рынок труда//ОРЕС.ru/Экспертный сайт Высшей школы экономики. - URL: <http://орес.ru/1536767.html> (дата обращения 2023-05-18).

32. Подольский О.А., Попов Д.С., Рылько Е.Д. Насколько компетентны сегодня взрослые россияне. Результаты Программы международной оценки компетенций взрослых (PIAAC) в Российской Федерации/Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. - М.: НИУ ВШЭ. - 2015. - 36 с.

33. Бондаренко Н.В. Профессионализм на весах профессионалов: представления работодателей о выпускниках и характер спроса на кадры//Аккредитация в образовании. - 2013. - С. 26 - 27.

34. Нехватка навыков у работников стала болевой точкой российского бизнеса. - URL: https://ria.ru/sn_edu/20130304/925647798.html#ixzz2NWO%20A8Vr1 (дата обращения 2023-09-18).

35. Васильев К.Б., Рощин С.Ю. Дефицит навыков в России: вызовы для системы образования в условиях перехода к инновационной экономике. - URL: <http://www.hse.ru/video/persons/66063> (дата обращения 2023-05-18).

36. Травкин П.В. Влияние дополнительного профессионального обучения на заработную плату работников: дисс. ... к. э. н.: 08.00.05/Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». - М., 2014. - 224 с.

37. Требования работодателей к текущим и перспективным профессиональным компетенциям персонала: информ. бюлл./Мониторинг экономики образования. - М.: НИУ ВШЭ. - 2014. - N 1 (75). - 28 с.