

Навыки трудоустраиваемости студентов: стратегии развития

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-69-83

Хузяхметов Роман Ренатович – мл. науч. сотр., ORCID: 0000-0003-0850-4716, r_o_m_a_n_14@mail.ru

Ромашкина Гульнара Фатыховна – д-р социол. наук, проф., ORCID: 0000-0002-7764-5566, gr136@mail.ru

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

Адрес: 625003, г. Тюмень ул. Володарского, 6

***Аннотация.** Фундаментальный переход от концепции сохранения занятости к мобильности персонала и трудоустраиваемости, а также трансформация рабочей среды обуславливают актуальность постановки проблемы формирования навыков трудоустраиваемости у студентов. Соискателям работы необходимо эффективное межличностное взаимодействие и управление собственной продуктивностью. Цель исследования – выявить стратегии развития навыков трудоустраиваемости, реализуемые аспирантами и магистрантами – обучающимися, имеющими более длительный опыт обучения и приобретающими более высокий уровень квалификации. Они более подготовлены для трудоустройства, но всё же могут сталкиваться с препятствиями. Эмпирическую базу исследования составили 50 интервью со студентами университетов города Тюмени (32 магистранта и 18 аспирантов). Данные получены методом полуструктурированного интервью. Авторы сосредоточили внимание на четырёх навыках трудоустраиваемости: коммуникация, командная работа, самоуправление, самоконтроль. Выявлены три стратегии развития навыков трудоустраиваемости. Обоснован вывод о том, что лишь малая часть студентов региональных университетов идентифицируют индивидуальные и межличностные навыки как ресурс, формируют долгосрочные планы по их совершенствованию.*

***Ключевые слова:** трудоустраиваемость студентов, навыки трудоустраиваемости, магистранты, аспиранты, человеческий капитал, некогнитивные навыки, качественное исследование*

***Для цитирования:** Хузяхметов Р.Р., Ромашкина Г.Ф. Навыки трудоустраиваемости студентов: стратегии развития // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 69–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-69-83*

Students' Employability Skills: Development Strategies

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-69-83

Roman R. Khuziakmetov – Junior Researcher, ORCID: 0000-0003-0850-4716, r_o_m_a_n_14@mail.ru

Gulnara F. Romashkina – Dr. Sci. (Sociology), Prof., ORCID: 0000-0002-7764-5566, gr136@mail.ru

University of Tyumen, Tyumen, Russia

Address: 6, Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation

Abstract. The fundamental transition from the concept of maintaining employment to personnel mobility and employability, as well as the transformation of the working environment make the case for addressing the development of students' employability skills. Job seekers are intended to be effective communicators and drive own productivity. It is important to understand how students perceive the employability skills, which are formed during the university period. The article aims to reveal strategies for employability skills development, implemented by master's and doctoral students. These students have a long learning experience and acquire a higher level of qualifications. They are better prepared for employment, but still can face obstacles. The empirical base of the study consists of 50 interviews with students of Tyumen universities (32 master's degree students and 18 doctoral students). The data were obtained through semi-structured interviews. The authors focused on 4 employability skills: communication, teamwork, self-management, and self-control. Three strategies of employability skills development are revealed. Active strategy: students identify employability skills as a resource, give average and higher self-assessments of their development, provide detailed examples of their use, analyze mistakes, and see opportunities for future development. Intermediate strategy: students also recognize the importance of employability skills, but there is an imbalance in the development of individual and interpersonal skills. In general, they give average self-assessments of skill development and provide insufficiently detailed descriptions of their use in practice. Their plans for developing employability skills are not precise. Passive strategy: students do not identify employability skills as a resource, and are not proactive in their improvement, limiting themselves to an abstract description of intention. The conclusion is substantiated that only a small part of students of regional universities identify individual and interpersonal skills as a resource and build long-term plans for their improvement.

Keywords: employability, employability skills, master's degree students, doctoral students, human capital, non-cognitive skills, qualitative research

Cite as: Khuziakmetov, R.R., Romashkina, G.F. (2022). Students' Employability Skills: Development Strategies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 69-83, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-69-83 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Актуальность постановки проблемы формирования навыков трудоустраиваемости у студентов обусловлена фундаментальным переходом от концепции сохранения занятости к мобильности персонала и трудоустраиваемости.

На этапе индустриального развития мобильность персонала была невысокой, что отвечало потребностям развивающейся промышленности, трудностям воспроизводства специфических трудовых знаний и навыков. Поэтому поощрялось закрепление рабочей

силы, большинство сотрудников стремились к долгосрочной карьере внутри одной организации. В начале 2000-х гг. переход к «контрактной форме работы» значительно повысил трудовую мобильность [1]. В научной литературе произошло замещение концепции «гарантии сохранения занятости» на концепцию «трудоустраиваемости» [2], понимаемой как «способность находить работу, эффективно функционировать на рабочем месте, продвигаться по службе, переходить в другую компанию, а также адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда» [3].

Трансформация рабочей среды, связанная с цифровизацией, автоматизацией и снижением спроса на низкоквалифицированный труд, влияет на изменение запросов, предъявляемых к соискателям работы [4]. Спрос на сотрудников с развитым интеллектом и профессиональными знаниями остаётся высоким, но вместе с тем увеличивается потребность в работниках, способных к эффективному межличностному взаимодействию и управлению собственной продуктивностью [5].

Университеты, признавая профессиональную самореализацию выпускников мерилом своей эффективности, создают условия для совершенствования мягкой компетентности студентов во время обучения, чтобы они впоследствии могли лучше адаптироваться к организационной культуре, вносить вклад в успех организации, строить карьеру [6]. Однако, несмотря на то что формальные индикаторы, применяемые для оценки состояния образовательной среды, показывают положительную динамику, большое количество молодых людей длительное время после окончания обучения остаются безработными или занимаются профессиональной деятельностью, которая не приносит удовлетворения и не соответствует уровню образования и дисциплинарной области [7].

Возможности трудоустройства молодых людей, претендующих, как правило, на начальные позиции, не требующие высокой квалификации и устойчивых профессио-

нальных компетенций [8], могут быть весьма ограничены из-за преобладания теоретической подготовки, игнорирующей предпринимательский, инновационный и коммуникативный компонент и, следовательно, не позволяющей эффективно удовлетворять потребности экономики в кадрах [9].

Однако формирование социально-эмоциональных навыков зависит не только от эффективности системы образования. Необходимо изучать также восприятие и поведение самих молодых людей, их готовность самостоятельно действовать в нынешних конкурентных условиях [10].

Так, понятие «агентность» фигурирует в экспертных докладах авторитетных международных организаций (Всемирного Банка, ОЭСР, ЮНЕСКО) как «ориентир» для развития системы образования и человеческого капитала обучающихся. ОЭСР прямо декларирует важность формирования агентности учащихся, которая понимается как проактивная позиция по отношению к собственной образовательной траектории и жизни, необходимая, с одной стороны, чтобы преуспеть в мире, с другой – чтобы способствовать созданию общественного благополучия [11].

Таким образом, данная статья ставит *цель* выявить стратегии развития навыков трудоустраиваемости, реализуемые аспирантами и магистрантами. Это обучающиеся, приобретающие более высокий уровень квалификации. Мы предполагаем, что магистранты и аспиранты более подготовлены для трудоустройства, но вместе с тем могут не иметь сформированного представления и деятельной позиции в отношении своих универсальных навыков.

Для достижения цели были поставлены следующие *исследовательские вопросы*:

- выявить отношение студентов магистратуры и аспирантуры к навыкам трудоустраиваемости (восприятие их важности и влияния на профессиональную самореализацию);
- выявить самооценки уровня владения навыками трудоустраиваемости (через реф-

лексию имеющегося опыта их применения с точки зрения успехов и неудач);

- определить планы развития навыков трудоустраиваемости в будущем.

Обзор литературы

Современное понимание человеческого капитала связано с возможностью приносить ренты, превосходящие первоначальные инвестиции и текущие затраты [7]. Последние исследования свидетельствуют о том, что эта возможность основывается на совершенно разных качествах, свойствах и атрибутах личности. Не только интеллект и знания определяют экономическую результативность. Исследования неспецифических навыков и личностных особенностей получают всё большее признание [12].

Трудоустраиваемость – это способность находить работу, эффективно функционировать на рабочем месте, продвигаться по службе, переходить в другую компанию, а также адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда. Эта способность базируется на навыках трудоустраиваемости – ключевых для современного работника личных качествах, благодаря которым он может обеспечивать собственную занятость и карьерное развитие [13].

Навыки трудоустраиваемости относятся скорее к общему человеческому капиталу (универсальному, переносимому), а не к специфическому (дисциплинарному, профессиональному), поскольку благодаря своей кросс-функциональной сущности создают внутри организации среду, способствующую решению возникающих проблем и передаче опыта между сотрудниками [14]. Развитые навыки трудоустраиваемости дополняют профессиональные знания и способствуют обмену способностями внутри коллективов, позволяя работникам специализироваться на тех задачах, которые они могут выполнять наиболее продуктивно, впоследствии «обмениваясь» результатами своего труда с коллегами [15].

Принимая во внимание всё многообразие качеств, важных для успеха на современном рынке труда, в эмпирической части исследования авторы сосредоточили внимание на четырёх навыках трудоустраиваемости (два индивидуальных и два межличностных), которые по результатам обзорных исследований были признаны одними из ключевых [1; 16]. Индивидуальные навыки связаны со способностью поставить цель и спланировать её достижение – самоуправление [17], обеспечить её достижение посредством регуляции своего поведения и состояния – самоконтроль [18]. Межличностные навыки связаны со способностью излагать свои мысли, добиваться понимания, слышать других (коммуникация) [19], кооперироваться ради общего блага (командная работа) [20].

Как показывают исследования, выпускники сообщают о значительных расхождениях между теми качествами, которые они получили в ходе обучения, и теми, которые оказались реально важны для работы [21]. Выпускники также признают, что далеко не все навыки, необходимые для работы, формируются в университете. Их общая осведомлённость об инструментах и возможностях (университетских и внеуниверситетских) повышения собственной трудоустраиваемости относительно высока [22].

Вместе с тем информированность не всегда свидетельствует о реальной готовности предпринимать активные действия. Так, студенты не изучают интересующие сферы деятельности и не знакомятся со специфическими требованиями конкретных компаний [23]. Малое количество студентов проходят стажировки и практики, совмещают обучение с работой, хотя это действенный инструмент, позволяющий получить необходимый опыт профессиональной деятельности и межличностного взаимодействия [24].

Тем не менее обучающиеся осознают, что переход из университета на рынок труда является рискованным, и его необходимо планировать. Часто в этом процессе им требуется сопровождение. Так, ближе к окончанию

обучения студенты начинают выражать обеспокоенность тем, что не обладают необходимыми характеристиками; их ожидания о собственной компетентности и востребованности оказываются не соответствующими реальности [25].

Существуют свидетельства того, что направление подготовки может влиять как на возможности развития навыков трудоустраиваемости, так и на восприятие студентов. Студенты технических и инженерных специальностей считают навык командной работы более значимым, чем студенты естественнонаучных и математических специальностей [26]. При этом студенты STEM-направлений подвергают сомнению необходимость развития лидерских качеств, поскольку не видят перспектив их использования на рабочем месте [27], в то время как студенты экономических направлений (коммерция и управление персоналом) выделяют навыки взаимодействия с людьми в качестве одного из важных ресурсов [28]. Студенты социогуманитарных специальностей отмечают, что развивать «мягкие» навыки может быть затруднительно в рамках дисциплин, не имеющих чёткого практического применения [29].

Материалы и методы

Предлагаемое исследование опирается на качественную методологию и реализовано с точки зрения эмического подхода. Качественные методы применяются при изучении многогранных явлений изнутри, поскольку позволяют получать эмпирические данные на языке респондентов. Смыслы, которыми отдельный человек наделяет окружающий мир и события своей жизни, могут быть социально сконструированы и являются уникальными. Исследователя в первую очередь интересуют индивидуальные интерпретации смыслов, поскольку именно значения этих интерпретаций, создаваемые людьми, влияют на их поведение в окружающем мире и обществе. Сбор нарратива на языке информанта позволяет отразить всю сложность его социально сконструированного мира.

Итогом же такого исследования является не обобщение, а возможность переноса результатов в другой контекст для решения другой исследовательской задачи [30].

Эмпирические данные были получены методом полуструктурированного интервью, комбинирующего компетентностные и автобиографические элементы.

Гайд был разработан на основании модели STAR, которая предполагает оценку уровня сформированности навыка через описание его поведенческого проявления по следующей структуре: ситуация (S), задача (T), действие (A), результат (R). Данная модель является широко распространённым прикладным инструментом оценки компетенций кандидатов при приёме на работу [31].

Под «стратегией развития» навыков трудоустраиваемости авторы понимали совокупность представлений и опыта, складывающуюся из: 1) самооценок уровня сформированности навыков на настоящий момент, 2) наличия плана развития, 3) понимания источников, возможностей и барьеров развития, 4) наличия образа желаемого результата. Перечисленные индикаторы были использованы для составления вопросов проводителя интервью.

В исследовании приняли участие 50 человек – 18 аспирантов и 32 магистранта университетов Тюмени. Средний возраст – 26 лет. Средняя продолжительность получения высшего образования информантами составляла шесть лет. Из 50 участников исследования 22 являлись мужчинами, 28 – женщинами.

Участники были отобраны по принципу принадлежности к группе дисциплин: гуманитарные (11 респондентов), социальные (16 респондентов), естественные (12 респондентов), технические (11 респондентов). Данное решение было принято на основании обзора литературы, чтобы не допустить уклона в какую-либо предметную область. Сбор данных для исследования проходил в две волны: 30 интервью были собраны в марте-мае 2021 г., 20 – в октябре-ноябре 2021 г.

Авторы выдвинули четыре *гипотезы*.

Гипотеза 1. Большинство студентов анализируют активную стратегию развития навыков трудоустраиваемости: осознают их значимость, детально описывают ситуации, в которых смогли успешно (не успешно) их применить, анализируют свои ошибки, определяют перспективы и возможности для будущего совершенствования навыков трудоустраиваемости.

Гипотеза 2. Опыт работы оказывает определяющее влияние на формирование навыков трудоустраиваемости: чем выше опыт работы респондента, тем больше он признаёт значимость навыков трудоустраиваемости, тем лучше может их применять на практике и тем отчётливее представляет, как будет их развивать в дальнейшем.

Гипотеза 3. Направление подготовки влияет на стратегии развития навыков трудоустраиваемости: студенты социогуманитарных специальностей больше ценят навыки трудоустраиваемости и приводят более развёрнутые примеры их применения, чем студенты естественнонаучных и технических специальностей.

Гипотеза 4. Вклад университета в развитие навыков трудоустраиваемости студенты оценивают нейтрально: опыт обучения не оказал существенного влияния на совершенствование индивидуальных и межличностных навыков.

Результаты

На основании анализа собранного нарратива авторы выявили три стратегии развития навыков трудоустраиваемости, реализуемые студентами: активная, промежуточная и пассивная. Результаты исследования будут изложены с помощью цитат из интервью таким образом, чтобы сформировать представление о каждой из них.

Активная стратегия

Студенты, реализующие активную стратегию (10 респондентов из 50), идентифицируют навыки трудоустраиваемости как

ресурс, дают средние и выше самооценки их развития, приводят развёрнутые примеры их применения, анализируют ошибки, выявляют возможности для будущего развития. Пример ответа на вопрос: «Приведите пример, когда Ваши коммуникативные навыки помогли Вам решить поставленную задачу» (разбор по модели STAR):

«У нас были группы в социальных сетях, но там была очень низкая, практически нулевая активность. SSM-специалист не справлялась с задачей. Новые клиенты через соцсети к нам не приходили, количество подписчиков не прибавлялось почти два месяца [Ситуация] <...> Руководство хотело, чтобы группа начала привлекать клиентов, иначе бы её просто закрыли [Задача] <...> Проблема была в том, что бизнес очень специфический [ремонт и строительство], и обычные SMM-методы не работали <...> я не знала, как можно это сделать, и начала стисываться со знакомыми ребятами, которые могли иметь похожий опыт... у нас есть свои специальные группы. Много с кем поговорила <...> и вот мне посоветовали запустить рекламу, которая бы предлагала ремонт детской и таргетировать молодых родителей, преимущественно мам <...> Я сделала баннер с картинкой ребёнка, запустила рекламу на женщин от 20 до 30 лет [Действие], и почти сразу пошли клиенты. За первую неделю получили 5 предоплат [Результат]».

Студентам из этой группы достаточно эффективно удаётся применять и индивидуальные навыки трудоустраиваемости. Так, планирование собственной деятельности, осознанное целеполагание являются неотъемлемой частью их жизни. Они, признавая трудности в контроле своих сиюминутных порывов, говорят о том, что им удаётся успешно двигаться к осуществлению задуманного.

«Да, бывает непросто заставлять себя делать что-то. Иногда отвлекаюсь на какие-то ненужные вещи. Но когда я не делаю то, что должна, мне становится не по

себе. Возможно, это плохо. Мама говорит, что я себя надрываю. Но я понимаю, что сейчас самое важное время, чтобы стараться. Сначала я работаю на свои достижения, потом они будут работать на меня».

Эти студенты уделяют внимание такому важному фактору, как готовность к развитию. Они признают, что развитие не происходит на ровном месте, и для этого «нужно созреть». Они говорят о том, что нужно непосредственно на рабочем месте «набить шишки и совершить ошибки». Например, вступить в конфликт и найти из него выход, наработать некоторые общие принципы взаимодействия с людьми, а уже после этого оценить плюсы и минусы имеющегося опыта и сделать выводы.

«Взять себя за грудки, встряхнуть себя. Активности, не относящиеся к работе, привычки формируются в течение жизни, не задаёшься вопросом, полезны ли они. И мне кажется, что я повзрослел до такой степени, чтобы понять, что привычные мои активности не приносят результата. В принципе я готов от этого отказаться, это произойдёт в ближайшее время. Но не хватает толчка. Если я уеду в какое-то другое место – вокруг всё новое, новая информация, условия. Уеду, отдохну, погуляю. Возможно, это будет глубинный качественный разговор. Или обстоятельство, которое подтолкнёт к этому. Что-то, что выведет из рутинности в состояние восприятия новой информации».

У студентов из этой группы есть план карьерного и личностного развития. Их отличает проработанное и долгосрочное целеполагание. Они понятно излагают представления о том, как планируют совершенствовать навыки трудоустраиваемости в будущем. Данная стратегия связана с про-активным карьерным поведением. Реализующие её студенты говорят о том, что стараются расширять круг своих знакомств, а также посещают различные мероприятия, направленные на развитие навыков (мастер-классы, тренинги, открытые лекции), читают деловую

и бизнес-литературу. Они ходят на собеседования в разные компании, в том числе просто ради опыта.

«Я прошёл ассесмент-центр на позицию стажёра в международную компанию. Со мной в конкурсе участвовали 8 человек. В ходе упражнений у нас проверяли как раз те навыки, о которых мы сейчас говорим. Они смотрели за нашим поведением и записывали, что мы говорим и делаем. Очень интересно было. Я был первым в рейтинге, место было одно, но отказался, потому что не хотел работать в FMCG [товары повседневного спроса]. Пришёл туда ради опыта. Теперь понимаю, на что смотрят при отборе в международную компанию».

Промежуточная стратегия

Студенты, реализующие промежуточную стратегию (13 респондентов из 50), также признают важность навыков трудоустраиваемости, но дают средние самооценки их развития и приводят недостаточно детальные описания практического применения. В их интервью наблюдался дисбаланс в развитии индивидуальных и межличностных навыков. Примером этого могут послужить цитаты из интервью одного информанта, который, описывая навыки коммуникации и работы в команде, характеризует себя в положительном ключе, указывая на лёгкость и эффективность межличностного взаимодействия, однако его самооценки самоконтроля и самоуправления свидетельствуют об обратном.

«У меня много коллег, с которыми я каждый день взаимодействую. У нас типа open space, поэтому постоянно вместе. Есть ситуативные моменты, которые выводят из себя, когда приходится что-то по три раза проговаривать, выяснять ожидания. Но я не сокрушаюсь из-за этого и сам начинаю в голове оправдывать человека. Не столько он виноват, сколько тот факт, что мы разные. Это не влияет на моё поведение».

«Продуктивность, не знаю, наверно, не могу сказать, что ко мне это слово применимо. Например, когда должен что-то сде-

лать, часто не делаю до последнего <...> Это странно даже временами, учитывая, сколько сил я трачу на переживания из-за того, что не начинаю делать, но всё равно не делаю».

Кроме того, они имеют склонность объяснять свои неудачи внешними причинами, будь то поведение руководителя или «негласные правила общения людей». Так, один информант стремился списать собственную безынициативность в налаживании деловой коммуникации на рабочем месте на небрежность менеджера, неспособность поставить задачу и объяснить, как её выполнить, а другой ссылаясь на собственное понимание культуры поведения на рабочем месте.

«Не хватает ясности в постановке задачи. Иногда бывает так, что делаешь, делаешь, а в итоге оказывается, что это совсем не то, что от тебя хотели. Хотя я точно уверен, что делал всё именно так, как она просила изначально».

«Мне кажется, что неправильно, когда по несколько раз уточняешь. Можно даже не то что глупым показаться, а в целом это людей часто раздражает. А у некоторых привычка просто по сто раз перебивать».

Студенты из этой группы планируют развитие навыков трудоустраиваемости, но их планы не обладают выраженной точностью; они используют в ответах обезличенные конструкции: «надо», «было бы хорошо», «хотелось бы», в то время как студенты из первой группы отчётливо фиксируют собственную ответственность через личные местоимения: «я должен», «мне нужно».

Пример ответа на вопрос: «Приведите пример, когда Ваши коммуникативные навыки помогли Вам решить поставленную задачу» (разбор по модели STAR):

«У нас была месяц назад большая задача, связанная с выходом нового продукта. Нужно было что-то придумать, чтобы он вначале хорошо продался и получил широкий охват [Задача] <...> Мы работали на выезде 3 дня, долго обсуждали <...> В итоге мы предложили хорошую идею – договориться

с супермаркетами о новом месте размещения – рядом с сырами. Это была моя заслуга, можно сказать. Я идею придумал, а потом мы её начали обсуждать и раскручивать [Действие]».

Ещё одной чертой этой группы является сниженная способность длительно прикладывать усилия ради достижения поставленной цели. Отдельного интереса заслуживает то, что студентам лучше удаётся выполнять задачи, когда в результате их деятельности заинтересован другой человек. Но когда задача касается исключительно их самих, могут возникать проблемы.

«Получается ли доводить дело до конца? Я всегда выполняю все свои обязательства перед другим человеком. Стараюсь уведомить и изменить планы и т.д. Перед самим собой всё намного сложнее. Далеко не всегда это получается: не прохожу курсы до конца, не дочитываю материал».

В целом управлять и контролировать собственное поведение им дается сложнее, чем студентам из первой группы. Их долгосрочные цели поставлены нечётко или вовсе отсутствуют, а проблемы с дисциплиной они объясняют «низкой мотивацией» и «неправильной расстановкой приоритетов».

«Я понимаю, что хочу делать в будущем. Но не могу сказать, что планирую свою жизнь на 5 или 10 лет вперёд. Множество вещей я никогда не смогу учесть. Загадывать я не люблю. Я думаю, что главное – это мотивация, желание. Если оно есть, то ты добьёшься того, что хочешь».

Пассивная стратегия

Число студентов, которых по результатам обработки авторских данных можно отнести к двум рассмотренным выше стратегиям, составляет меньше половины. Остальные же студенты (27 респондентов из 50) не идентифицируют навыки трудоустраиваемости как ресурс, а если и считают необходимым их совершенствование, то не обладают деятельной позицией, ограничиваясь абстрактным описанием намерения; кроме того, им

присуща социальная нервозность. В целом они фактически не задаются вопросом о том, насколько их личные качества соответствуют ожиданиям работодателей, и пускают на самотёк развитие своих кросс-функциональных навыков.

Пример ответа на вопрос: «Приведите пример, когда Ваши коммуникативные навыки помогли Вам решить поставленную задачу» (разбор по модели STAR):

«Даже не знаю. Пример из учёбы считается? Мы недавно успешно защитили групповой проект. Мы смогли нормально организовать совместную работу, как нам посоветовали: разделили роли, определили задачи, поставили дедлайны [Результат]».

«Какой-то конкретный пример даже не могу выделить. Я всегда максимально стараюсь общаться, чтобы не было непонимания и т.д.».

Реализующие пассивную стратегию респонденты (большинство студентов) явно недооценивают важность навыков трудоустраиваемости. Они не считают их ресурсом повышения конкурентоспособности на рынке труда, в их оценках преобладает нейтральная коннотация, но наличествует также и отрицательная.

«Сейчас содержание работы изменяется, часто совсем нет необходимости в прямом контакте. Мой знакомый работает программистом и лично видел своего начальника два раза: при приёме на работу и когда пришёл подарить подарок на день рождения».

«Ну, это всё на самом деле про успешный успех. Вот он пришёл и всех поразил своей речью. Ничего подобного не будет, если ты не понимаешь в своей работе <...> просто так много вокруг этого разговоров сегодня, уже поднадоело».

Студенты недооценивают важность межличностного взаимодействия, что идёт вразрез с современными наработками в области человеческого капитала. Кроме того, можно сказать, что эту группу отличает недостаточная фокусировка на личной ответственности, поскольку зачастую они связывают

собственные неудачи в общении с несовершенствами других людей, демонстрируя тем самым внешний локус контроля [32].

«Я с самого начала хотел как лучше. В один момент мне вообще показалось, что мы друзья. Но она меня один раз не так поняла, подумала, что я её “агрессивно критиковал”, а я просто пошутил. Я ей хотел всё объяснить, а потом осознал, что она и сама всё понимает и специально себя так ведёт».

«Когда приходится взаимодействовать с большим количеством коллег. Отдельные люди даже не задумываются о том, как много неудобств доставляют окружающим своей глупостью и нежеланием в чём-то разобратся».

Респонденты этой группы не склонны планировать свою деятельность на ближайшую и среднюю перспективу. Как правило, у них отсутствует чёткая цель как на ближайшее время, так и на пять лет вперед, так как в большинстве случаев они не считают это необходимым. Они предпочитают жить сегодняшним днём и «плыть по течению». В некоторых интервью слышалась определённая степень фатализма, выражавшегося в представлении о неподконтрольности жизни свободной воле.

«Какие-то цели ставятся, краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные. Но часто бывает так, что эти цели не доходят до практики. Они описываются, планируются, но не доводятся до практики. Почему так происходит? Отчасти это не происходит, потому что внешние обстоятельства могут измениться, конъюнктура. Отчасти лень, недостаточная включённость. Целеполагание присутствует, реалистическое. Не ставлю недостижимые цели. Но даже реальные цели не достигаются потому что».

«Даже не знаю, как это прозвучит, но я считаю, что наши действия подчиняются требованиям либо других людей, либо жизни. Всё намного больше зависит от обстоятельств, чем мы думаем. Поэтому то, что происходит с нами, очень сильно определяется».

Таких респондентов отличает низкая активность на рынке труда: они имеют очень

Таблица 1

Распределение студентов в зависимости от стратегии развития навыков трудоустраиваемости

Table 1

Students' distribution depending on the employability skills development strategy

Название стратегии и количество студентов	Предметная область*	Опыт работы**	Лет обучения***	Пол	Возраст****
Активная (10)	Г-3; С-3; Е-2; Т-2	5	7	М-4; Ж-6	26
Промежуточная (13)	Г-3; С-5; Е-4; Т-4	4	6	М-7; Ж-7	26
Пассивная (27)	Г-5; С-8; Е-6; Т-5	4	6	М-11; Ж-15	25
Итого	Г-11; С-16; Е-12; Т-11	4	6	М-22; Ж-28	26

* Предметная область: Г – гуманитарные, С – социальные, Е – естественные, Т – технические науки, количество человек.

** Опыт работы: округление до полных лет, средние.

*** Лет обучения: количество оконченных курсов (годов) обучения, средние.

**** Возраст: округление до полных лет, средние.

ограниченный опыт работы или не имеют его вовсе, несмотря на достаточно взрослый возраст. У них слабо сформировано проактивное карьерное поведение. Большинство участвовали в одном или двух собеседованиях. Кроме того, они считают, что заслуживают большей оплаты труда, чем готов им предложить потенциальный работодатель на начальном этапе.

«Я был на собеседовании. Как обычно, за 30 тысяч ожидают от тебя, что ты будешь работать целыми днями. Делать всё сразу. Я отказался. Пока не так сильно нужны деньги».

В этой группе респондентов встречается высказывания «*работа по специальности*» и «*соответствие направлению обучения*». Данное мнение, конечно, не является неправильным, но не полностью соответствует современным представлениям о факторах, способствующих успеху индивида на рынке труда. Кроме того, в этой группе практически в каждом интервью встречались ответы «*не знаю*», «*не думал об этом*», «*не могу сказать что-то конкретное*», когда речь заходила о планах и перспективах развития навыков. В обобщённом виде результаты исследования представлены в Таблице 1.

Обсуждение

Таким образом, Гипотеза 1 не подтвердилась. Активная самостоятельность и проактивное карьерное поведение оказываются слабо сформированными даже у более взрослых студентов, что идёт вразрез с современными наработкам в области теории человеческого капитала, в особенности с точки зрения некогнитивных компонентов. Пренебрегая навыками трудоустраиваемости, молодые специалисты могут столкнуться с недостаточной развитостью общей компетентности, что сопряжено с проблематичной интеграцией на рынок труда и сложностями в практическом применении знаний [7].

Гипотеза 2 не подтвердилась. Опыт работы действительно влияет на уровень развития навыков трудоустраиваемости, однако ключевым здесь является не наличие этого опыта как таковое, а способность к его рефлексии. Респонденты, имеющие трудовой стаж, были в каждой из трёх групп, но студентов, реализующих активную стратегию, отличает именно способность к анализу, проявляющуюся в критическом рассмотрении собственного поведения, поиске ошибок и попытках исправить причины неудач. Таким образом, подтверждается актуальность

ранее полученных выводов о том, что развитие студентов в университете происходит через рефлексию и присвоение опыта, а не посредством посещения лекций, семинаров и тренингов. Вероятно, усилия университета могут быть направлены не столько на «обучение навыкам», сколько на обеспечение осмысления различных форм и компонентов образовательной деятельности [33].

Гипотеза 3 не подтвердилась. Направление подготовки не влияет на стратегии развития навыков трудоустраиваемости. Не было выявлено фактически никакой зависимости между дисциплинарной принадлежностью и восприятием и мнениями студентов. Предположение авторов о том, что учебный план и/или особенности проведения занятий на социогуманитарных направлениях дополнительно стимулируют межличностные и индивидуальные навыки у обучающихся, не нашло отражения в ходе интервью. Вероятно, не только профессиональный интерес, но и другие психологические факторы (например, такие черты личности, как открытость опыту, добросовестность, доброжелательность, нейротизм, экстраверсия) влияют на активное поведение [34]. Кроме того, не было выявлено значимых различий по полу и возрасту (количеству лет обучения).

Отдельное внимание нужно уделить влиянию университета. Абсолютное меньшинство респондентов считает, что опыт обучения в университете существенно помог им в том, чтобы развить навыки трудоустраиваемости. Более того, студенты, реализующие промежуточную и пассивную стратегии, полагают, что это развитие может происходить только вопреки, а не благодаря образовательному процессу. Наиболее ярко проявляется мнение о том, что образовательная инфраструктура организована таким образом, что стимулирования навыков не происходит. Различные варианты организации групповой динамики в словах респондентов описываются следующим образом: *«для прожигания времени»*, *«потому что преподавателю нечего делать»*, *«от преподавателей*

это требуют» или *«деление на команды было фарсом, развлечением»*. Нейтральные и близкие к положительным оценки дают только студенты, реализующие активную стратегию развития навыков трудоустраиваемости.

Проектная работа на занятиях не воспринимается как способ развития навыков совместной деятельности. Причину студенты видят в неспособности преподавателя организовывать и модерировать процесс. Они хотят не просто номинальных групповых дискуссий и коммуникационных упражнений, а активностей, действительно способствующих улучшению навыков межличностного взаимодействия и позволяющих переносить полученный опыт в профессиональную жизнь [35].

«У некоторых преподавателей были попытки это делать, и кто-то даже реально хотел. Но не получалось, потому что человек просто не умеет, это вне его компетенций. Должны делать компетентные люди, а не преподаватели. Плюс нужно сразу обозначать, зачем происходит та или иная форма работы. Не нативно, а напрямую говорить. Не надеяться, что студенты сами поймут».

Таким образом, Гипотеза 4 подтверждается: студенты оценивают вклад университета в развитие навыков трудоустраиваемости нейтрально, поскольку опыт обучения никак не помог им в совершенствовании индивидуальных и межличностных навыков. Этот вывод согласуется с результатами исследований других авторов. Несмотря на то, что система высшего образования осознаёт роль мягких форм человеческого капитала в трудоустройстве выпускников и повышении их конкурентоспособности, подготовка студентов к текущему рынку труда остаётся недостаточной [36].

Заключение

Согласно результатам исследования, большая часть участвовавших в интервью студентов региональных университетов

реализуют пассивную стратегию развития навыков трудоустройства. Хотя, вероятно, корректнее будет сказать – не реализуют никакой стратегии вовсе. Несмотря на то что в общественном дискурсе данная тема существует уже достаточно давно, а необходимость порогового уровня владения универсальными навыками для профессиональной реализации выпускников в научных публикациях не подвергается сомнению, представление о том, что навыки трудоустройства действительно могут определять успех на рынке труда, у студентов старшего возраста сформировано недостаточно.

Авторы данной статьи хотели внести вклад в формирующуюся сегодня традицию изучения некогнитивных компонентов человеческого капитала, в частности межличностных и индивидуальных навыков, как важного предиктора профессиональной самореализации. Авторы полагают, что понятие «навыков» («компетенций») может быть представлено в современных междисциплинарных исследованиях человеческого капитала, опирающихся на наработки в области экономики, социологии, психологии, педагогики. Для этого необходимы дальнейшие разработки, направленные на поиск количественных эмпирических индикаторов.

В данной статье на основании качественного инструментария, комбинирующего биографическое и компетентностное интервью, были получены оригинальные эмпирические данные, которые позволили проанализировать восприятие мягких форм капитала через призму личной ответственности, что определило *новизну* статьи. Обоснован вывод о том, что лишь малая часть студентов идентифицируют индивидуальные и межличностные навыки как ресурс, формируют долгосрочные планы по их совершенствованию.

Результаты исследования могут быть *полезны на практике* при разработке университетских программ по развитию у студентов навыков трудоустройства. Наше исследование показало, что попытки «обучения

навыкам» непосредственно в рамках образовательного процесса (посредством деловых игр, групповых дискуссий, проектной работы и т.д.) не приносят плодов и в лучшем случае нейтрально воспринимаются обучающимися. Поэтому авторы предполагают, что способствовать развитию навыков трудоустройства университеты могут, внедряя специальные модульные курсы, к разработке и реализации которых будут привлечены специалисты из соответствующей области деятельности (психологи, бизнес-тренеры, коучи, тьюторы), а не преподаватели, задача которых в первую очередь состоит в том, чтобы повысить дисциплинарную и профессиональную компетентность студентов. Такие курсы могут включать, кроме прочего, возможность для дискуссии по поводу трудоустройства. Это позволит адресовать не только важность развития навыков саму по себе, но и значимость рефлексии опыта.

Данная статья не лишена возможных *ограничений*. Как показывают исследования, студенты могут не уметь артикулировать свои навыки. Предположительно, существует некий разрыв между тем, что студенты на самом деле умеют делать, и тем, о чём могут доходчиво рассказать [31]. Возможно, в течение интервью респонденты не сумели должным образом транслировать опыт применения навыков трудоустройства. Кроме того, данная статья посвящена четырём навыкам. Существуют и другие недисциплинарные и непрофессиональные характеристики, влияющие на способность индивида достигать экономически значимого результата, например, решение проблем, обучаемость, организаторские способности и лидерство [16]. Если бы авторы сфокусировались на других навыках, результат мог бы получиться иным.

Литература / References

1. Clarke, M. (2017). Rethinking Graduate Employability: The Role of Capital, Individual Attributes and Context. *Studies in Higher Education*. No. 3, pp. 1-15, doi: 10.1080/03075079.2017.1294152

2. Baruch, Y. (2001). Employability: A Substitute for Loyalty? *Human Resource Development International*. Vol. 4, no. 4, pp. 543-566, doi: 10.1080/13678860010024518
3. Jonck, P., Minnaar, R. (2015). Validating an Employer Graduate-Employability Skills Questionnaire in the Faculty of Management Sciences. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol. 6, no. 2, pp. 230-237, doi: 10.5901/mjss.2015.v6n2s1p230
4. Аникин В.А. Человеческий капитал: становление концепции и основные трактовки // Экономическая социология. 2017. Т. 18. № 4. С. 120–156. DOI: 10.17323/1726-3247-2017-4-120-156 [Anikin, V. (2017). Human Capital: Genesis of Basic Concepts and Interpretations. *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Journal of Economic Sociology*. Vol. 18, no. 4, pp. 120-156, doi: 10.17323/1726-3247-2017-4-120-156 (In Russ., abstract in Eng.).]
5. Гимпельсон В.Е., Зудина А.А., Капелюшников Р.И. Некогнитивные компоненты человеческого капитала: что говорят российские данные // Вопросы экономики. 2020. № 11. С. 5–31. DOI: 10.32609/0042-8736-2020-11-5-31 [Gimpelson, V.E., Zudina, A.A., Kapeliushnikov, R.I. (2020). Non-Cognitive Components of Human Capital: Evidence from Russian Data. *Voprosy Ekonomiki* [Issues of Economics]. No. 11, pp. 5-31, doi: 10.32609/0042-8736-2020-11-5-31 (In Russ., abstract in Eng.).]
6. Claxton, G., Costa, A.L., Kallick, B. (2016). Hard Thinking about Soft Skills. *Educational Leadership*. Vol. 73, no. 6, pp. 60-64. Available at: <https://www.learningpersonalized.com/wp-content/uploads/2016/09/Hard-Thinking-about-Soft-Skills.pdf> (accessed 15.02.2022).
7. 12 решений для нового образования : Доклад центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д. М.: Центр стратегических разработок, 2018. 105 с. [Kuzminov, Ya.I., Frumin, I.D. (2018). *12 reshenii dlya novogo obrazovaniya = 12 Solutions for a New Education: Expert Report*. Center for Strategic Research, 105 p. Available at: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (accessed 15.02.2022). (In Russ.).]
8. Новоклинова А.В. «Мягкие» навыки и трудоустраиваемость // Педагогические и социальные вопросы образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 авг. 2020 г.). Чебоксары: Среда, 2020. С. 69–72. [Novoklino-va, A.V. (2020). «Soft» Skills and Employability. In: Murzina, Zh.V. (Ed). *Vseros. nauch.-prakt. konf. "Pedagogicheskie i sotsial'nye voprosy obrazovaniya" = Pedagogic and Social Issues of Education: All-Russian Scientific and Practical Conference*, 2020, August 7]. Cheboksary: Sreda, pp. 69-72. Available at: https://phsreda.com/ru/article/86178/discussion_platform (accessed 15.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.).]
9. Maghsoudi, S., Duffield, C., Wilson, D. (2016). Innovation in Infrastructure Projects: An Australian Perspective. *International Journal of Innovation Science*. Vol. 8, no. 2, pp. 113-132, doi: 10.1108/IJIS-06-2016-008
10. Guilbert, L., Bernaud, J.L., Gouvernet, B., Rossier, J. (2016). Employability: Review and Research Prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Vol. 16, no. 1, pp. 69-89, doi: 10.1007/s10775-015-9288-4
11. Сорокин П.С., Зыкова А.В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 5. С. 216–241. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858> [Sorokin, P.S., Zykova, A.V. (2021). «Transformative Agency» as a Subject of Research and Development in the 21st Century: A Review and Interpretation of International Experience. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 5, pp. 216-241, doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858> (In Russ., abstract in Eng.).]
12. Lubinski, D., Benbow, C.P., Kell, H.J. (2014). Life Paths and Accomplishments of Mathematically Precocious Males and Females Four Decades Later. *Psychol. Science*. Vol. 25, no. 12, pp. 2217-2232, doi: 10.1177/0956797614551371
13. *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills, and Employability*. OECD Publishing. 2015. Available at: <https://www.oecd.org/education/launch-of-the-skills-outlook-2015.htm> (accessed 15.02.2022).
14. Wagaskar, K., Tripathy, A.K., Chauhan K., Malaji, A., Yadav, D. (2017). Employ ... Able a Tool to Achieve 7E's of Employability. *Advances in Computing, Communications and Informatics*. No. 3, pp. 1756-1761, doi: 10.1109/ICAC-CI.2017.8126098

15. Camerer, G., Loewenstein, D. (2005). Neuroeconomics: How Neuroscience Can Inform Economics. *Journal of Economic Literature*. Vol. 43, no. 1, pp. 9-64, doi: 10.1257/0022051053737843
16. Osmani, M., Weerakkody, V., Hindi, N., Eldabi, T. (2019). Graduates Employability Skills: A Review of Literature Against Market Demand. *Journal of Education for Business*. Vol. 94, no. 1, pp. 1-10, doi: 10.1080/08832323.2018.1545629
17. Fletcher, A.J., Sharif, A.W.A., Haw, M.D. (2017). Using the Perceptions of Chemical Engineering Students and Graduates to Develop Employability Skills. *Education for Chemical Engineers*. No. 18, pp. 11-25, doi: 10.1016/j.ece.2016.07.001
18. Zhou, K. (2017). Non-Cognitive Skills: Potential Candidates for Global Measurement. *European Journal of Education*. Vol. 52, no. 4, pp. 487-497, doi: 10.1111/ejed.12241
19. Iksan, Z.H., Zakaria, E., Meerah, T.S.M., Osman, K., Lian, D.K.C., Mahmud, S.N.D., Krish, P. (2012). Communication Skills Among University Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. No. 59, pp. 71-76, doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.247
20. Marasi, S. (2019). Team-Building: Developing Teamwork Skills in College Students Using Experiential Activities in a Classroom Setting. *Organization Management Journal*. Vol. 16, no. 4, pp. 1-14, doi: 10.1080/15416518.2019.1662761
21. Jones, S. (2014). Assessing the Science Knowledge of University Students: Perils, Pitfalls and Possibilities. *Journal of Learning Design*. Vol. 7, no. 2, pp. 16-27, doi: 10.5204/jld.v7i2.210
22. Tymon, A. (2013). The Student Perspective on Employability. *Studies in Higher Education*. Vol. 38, no. 6, pp. 841-856, doi: 10.1080/03075079.2011.604408
23. Tomlinson, M. (2017). Forms of Graduate Capital and Their Relationship to Graduate Employability. *Education and Training*. Vol. 59, no. 4, pp. 338-352, doi: 10.1108/ET-05-2016-0090
24. Greenbank, P. (2015). Still Focusing on the “Essential 2:1”: Exploring Student Attitudes to Extra-curricular Activities. *Education and Training*. Vol. 57, no. 2, pp. 184-203, doi: 10.1108/ET06-2013-0087
25. Grey, S., Gordon, N. (2018). Approaches to Measuring Attendance and Engagement. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*. Vol. 13, no. 1, pp. 1-9, doi: 10.29311/ndtps.v0i13.2767
26. John, D.D., Chen, Y., Navaee, S., Gao, W. (2018). STEM Education from the Industry Practitioners' Perspective. *American Society for Engineering Education*. No. 3, pp. 1-13, doi: 10.18260/1-2--30062
27. Akdere, M., Hickman, L., Kirchner, M. (2019). Developing Leadership Competencies for STEM Fields: The Case of Purdue Polytechnic Leadership Academy. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 21, no. 1, pp. 49-71, doi: 10.1177/1523422318814546
28. Пеша А.В., Шавровская М.Н., Полушина И.С. Компетенции специалистов сервиса будущего для сервисной экономики настоящего // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2020. Т. 6. № 3 (23). С. 295–327. DOI: 10.21684/2411-7897-2020-6-3-295-327 [Pesha, A.V., Shavrovskaya, M.N., Polushina, I.S. (2020). The Future Competencies of Service Specialists in the Current Service Economy. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya* = *Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*. Vol. 6, no. 3 (23), pp. 295-327, doi: 10.21684/2411-7897-2020-6-3-295-327 (In Russ., abstract in Eng.)].
29. Ravenscroft, B., Luhanda, U. (2014). Developing Employability Skills in Humanities and Social Sciences Using the Flipped Model. *E-Learning*. No.3, pp.142-149, doi:10.13140/RG.2.2.12789.78563
30. Paterson, R. (2016). Lecturer and Student Perceptions of Employability Skills at a Transnational University. *Educate*. Vol. 16, no. 1, pp. 76-98. Available at: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/460> (accessed 15.02.2022).
31. Goodwin, J.T., Goh, J., Verkoeyen, S., Lithgow, K. (2019). Can Students Be Taught to Articulate Employability Skills? *Education + Training*. Vol. 61, no. 4, pp. 445-460, doi: 10.1108/et-08-2018-0186
32. Ulas, O., Yildirim, İ. (2019). Influence of Locus of Control, Perceived Career Barriers, Negative Affect, and Hopelessness on Career Decision-Making Self-Efficacy Among Turkish University Students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Vol. 19, no. 2, pp. 3-28, doi: 10.1007/s10775-018-9370-9
33. Veine, S., Anderson, M.K., Andersen, N.H., Espenes, T.C., Søyland, T.B., Wallin, P., Reams, J.

- (2019). Reflection as a Core Student Learning Activity in Higher Education – Insights from Nearly Two Decades of Academic Development. *International Journal for Academic Development*. No. 3, pp. 1-15, doi: 10.1080/1360144x.2019.1659797
34. Jackson, D. (2014). Personality Traits in Australian Business Graduates and Implications for Organizational Effectiveness. *Industry and Higher Education*. Vol. 28, no. 2, pp. 113-126, doi: 10.5367/ihe.2014.0200
35. Hashim, N.M., Alam, S.S., Yusoff, N.M. (2014). Relationship Between Teacher's Personality, Monitoring, Learning Environment, and Students' EFL Performance. *Journal of Language Studies*. Vol. 14, no. 1, pp. 101-116, doi: 10.17576/GEMA-2014-1401-07
36. Hurrell, S. (2016). Rethinking the Soft Skills Deficit Blame Game: Employers, Skills Withdrawal, and the Reporting of Soft Skills Gaps. *Human Relations*. Vol. 69, no. 3, pp. 605-628, doi: 10.1177/0018726715591636
- Благодарности.** Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 20-311-90019 «Некогнитивный человеческий капитал на региональном рынке труда: поколенческие особенности».
- Acknowledgements.** The research was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 20-311-90019.

Статья поступила в редакцию 01.06.21

Принята к публикации 13.02.22

The paper was submitted 01.06.21

Accepted for publication 13.02.22






Журнал издается с 1992 года.
Периодичность – 11 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.

Главный редактор:
Никольский Владимир Святославович

Редакция:
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
http://vovr.elpub.ru
127550, г. Москва,
ул. Прянишникова, д. 2а

Подписные индексы:
«Пресса России» – 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.4.4 – Социальная структура, социальные институты и процессы (Социологические науки)
- 5.4.6 – Социология культуры (Социологические науки)
- 5.7.6 – Философия науки и техники (Философские науки)
- 5.7.7 – Социальная и политическая философия (Философские науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (Педагогические науки)
- 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (Педагогические науки)
- 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (Педагогические науки)

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 1,620; показатель Science Index – 1,132

Дорогие читатели и авторы! Призываем оформить подписку на журнал «Высшее образование в России». Светлое будущее нашего издания зависит от вас!

Vyshee Obrazovanie v
Rossii

Q2 Sociology and
Political Science
best quartile

SJR 2019
0.29

powered by scimagor.com