

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
«МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ СТАЛИ И СПЛАВОВ»  
(НИТУ «МИСиС»)

---

ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ  
КАК КЛЮЧЕВАЯ ЦЕЛЬ  
СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ

Научные редакторы:  
доктор педагогических наук, профессор В.И. Байденко  
доктор технических наук, профессор Н.А. Селезнева

Москва 2018

ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ  
КАК КЛЮЧЕВАЯ ЦЕЛЬ  
СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ

Научные редакторы:

доктор педагогических наук, профессор В.И. Байденко

доктор технических наук, профессор Н.А. Селезнева

---

*Ответственный редактор:*

*Карачарова Е.Н.*

Настоящая работа является некоммерческой. Во всех случаях даны ссылки на авторов статей на языке оригинала и сайты их размещения

© Байденко В.И., Селезнева Н.А.,  
аналитическая записка, библиография,  
2018

© Карачарова Е.Н., Ворожейкина О.Л.  
переводы, 2018

© НИТУ «МИСиС», 2018

## СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ЗАПИСКА..... 7  
«ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ КАК КЛЮЧЕВАЯ ЦЕЛЬ  
СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ»

### ПРИЛОЖЕНИЯ:

Приложение 1: .....12  
ДОЛЖНЫ ЛИ УНИВЕРСИТЕТЫ СОДЕЙСТВОВАТЬ РАЗВИТИЮ  
ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ? Тристан Маккоуэн Should universities promote  
employability? Tristan McCowan UCL Institute of Education, London  
Опубликовано в журнале: *Theory and Research in Education* (2015), vol. 13 no.  
3, pp. 267-285

[https://www.researchgate.net/publication/283895464\\_Should\\_universities\\_promote\\_employability](https://www.researchgate.net/publication/283895464_Should_universities_promote_employability)

Приложение 2: .....47  
Рензе Колстер, Дон. Ф. Вестерхайден, Марк Фредерикс ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ  
ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ В  
ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БАКАЛАВРИАТА И  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА В ЧЕТЫРЕХ СИСТЕМАХ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ

Renze Kolster, Don F. Westerheijden, Mark Frederiks Learning for employability:  
Integrating employability into professional bachelorprogrammes and quality  
assurance in four higher education systems

[http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia\\_3\\_Kolster\\_Westerheijden\\_Frederiks.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_3_Kolster_Westerheijden_Frederiks.pdf?sfvrsn=0)

Приложение 3: .....58

Суви Эрикссон, Пирре Хетюнен, Юсси-ПеккаТейни  
ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ ОТ СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЕМАЯПРОФСОЮЗАМИ–  
ДАВНО НЕОБХОДИМЫЙВЗГЛЯД НАТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ?

Suvi Eriksson. PirreHyötynen, Jussi-PekkaTeini Student feedback gathered by the  
trade unions – much needed perspective on employability?

[http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib\\_3\\_Eriksson\\_Hyotynen\\_Teini.pdf?sfvrsn=0](http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_3_Eriksson_Hyotynen_Teini.pdf?sfvrsn=0)

Приложение 4: .....69

Анита Лиите, Татьяна Волкова, Аркадийс Звайгзне  
КОМПЕТЕНЦИИ ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ,  
ОТВЕЧАЮЩИЕ ОЖИДАНИЯМ РАБОТОДАТЕЛЕЙ

Anita Līce, TatjanaVolkova, ArkādijsZvaigzne Meeting employers' expectations  
on employability competencies of higher education graduates.

[http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p16\\_lice\\_volkova\\_zvaigzne.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p16_lice_volkova_zvaigzne.pdf?sfvrsn=0)

Приложение 5: .....	86
Миколай Ясиньски, Марек Бойковски, Агнешка Хлонь-Доминьчак, Томаш Зайонц	
ОТСЛЕЖИВАНИЕ ВЫПУСКНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ДАННЫХ – ОПЫТ ПОЛЬШИ	
Mikołaj Jasiński, Marek Bożykowski, Agnieszka Chłoń-Domińczak, Tomasz Zajac Graduates’ tracking with administrative data – how it is done in Poland	
<a href="http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p5_jasinski_bozykowski_chlon_zajac.pdf?sfvrsn=0">http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p5_jasinski_bozykowski_chlon_zajac.pdf?sfvrsn=0</a>	
Приложение 6: .....	103
Шубарт Вильфрид Трудоустраиваемость как цель образования в высшей школе «Политика и современная история», 18-19/2015, с.23-30.	
Wilfried Schubarth Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen	
”Aus Politik und Zeitgeschichte” – APuZ, 18-19/2015, S.23-30.	
<a href="http://www.bpb.de/apuz/205212/beschaefigungsfahigkeit-als-bildungsziel-an-hochschulen?p=all">http://www.bpb.de/apuz/205212/beschaefigungsfahigkeit-als-bildungsziel-an-hochschulen?p=all</a>	
Приложение 7: .....	114
Улучшать трудоустраиваемость выпускников вузов!	
Совместное заявление Федерального объединения союзов немецких работодателей, Объединения немецких профсоюзов и Конференции ректоров вузов, июль 2016 г.	
Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen weiter verbessern!	
Gemeinsame Erklärung von BDA, DGB und HRK[1], Juli 2016	
<a href="https://www.hrk.de/positionen/?tx_hrkconvention_conventions[decision]=1113&amp;tx_hrkconvention_conventions[action]=show&amp;tx_hrkconvention_conventions[controller]=Convention&amp;cHash=bfd9f12c94b8394a5e46cfb85fa0af56">https://www.hrk.de/positionen/?tx_hrkconvention_conventions[decision]=1113&amp;tx_hrkconvention_conventions[action]=show&amp;tx_hrkconvention_conventions[controller]=Convention&amp;cHash=bfd9f12c94b8394a5e46cfb85fa0af56</a>	
Приложение 8: .....	118
«Трудоустраиваемость». От пустой формулы к основной цели. – Проект NEXUS. Импульсы для практики. Вып. 5, январь 2014.	
“Employability”. VonderLeerformel zum Leitziele. - NEXUS. Impulse für die Praxis. Ausgabe 5, Januar 2014.	
<a href="https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-5-Employability.pdf">https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-5-Employability.pdf</a>	
Приложение 9: .....	127
Райбер, Карин (Высшая школа Эсслинген)	
О сбалансированности обучения между образовательными требованиями и трудоустраиваемостью – компетентностная модель в высшем образовании. Глава книги «Педагогические компетенции в повышении квалификации на научном уровне: концепты, исследовательские проекты и применение» Январь, 2015 г., стр. 37-47.	
Karin Reiber (Hochschule Esslingen)	

Zur Ausgewogenheit eines Studiums zwischen Bildungsanspruch und Beschäftigungsfähigkeit – Ein Kompetenzmodell für Hochschulbildung. Chapter from book: “Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen”· January 2015, S.37-47.

[https://www.researchgate.net/publication/302500106\\_Zur\\_Ausgewogenheit\\_eines\\_Studiums\\_zwischen\\_Bildungsanspruch\\_und\\_Beschäftigungsfähigkeit\\_-\\_Ein\\_Kompetenzmodell\\_für\\_Hochschulbildung](https://www.researchgate.net/publication/302500106_Zur_Ausgewogenheit_eines_Studiums_zwischen_Bildungsanspruch_und_Beschäftigungsfähigkeit_-_Ein_Kompetenzmodell_für_Hochschulbildung)

Приложение 10: .....140

Европейская комиссия/ Исполнительное агентство по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре (ЕАСЕА)/Eurydice, 2016.

СТРУКТУРНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ ВЫПУСКНИКОВ В ЕВРОПЕ

*Structural Indicators on Graduate Employability in Europe – 2016.*

<http://eacea.ec.europa.eu/eurydice>

Приложение 11: .....162

Дитте Страндбюгард, Мерете Мюнк, Рикке Варминг, Вибекке Фален

КАК ПРОГНОЗИРОВАТЬ БУДУЩЕЕ?РАЗЛИЧНЫЕ ИСТОЧНИКИ ЗНАНИЯ О БУДУЩИХ ПОТРЕБНОСТЯХ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПЛАНЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ditte Strandbygaard, Rikke Warming, Vibeke Fahlén and Merete Munk

How to forecast the future? Different sources for gathering knowledge about the future needs of employers with regard to competences

[http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-20\\_strandbygaard\\_munk\\_warming\\_fahlén.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-20_strandbygaard_munk_warming_fahlén.pdf?sfvrsn=0)

Приложение 12: .....175

Карл Ледермюллер, Оливер Веттори

РОЛЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ МОНИТОРИНГА СТУДЕНТОВ И ВЫПУСКНИКОВ ДЛЯ ВЫРАБОТКИ СТРАТЕГИИ

Karl Ledermüller, Oliver Vettori

The value of prognostics in quality assurance: using student and graduate monitoring data for strategy development

[http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-1\\_ledermueller\\_vettori.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-1_ledermueller_vettori.pdf?sfvrsn=0)

Приложение 13: .....192

АННОТАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПО ТЕМЕ НАСТОЯЩЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ

БИБЛИОГРАФИЯ.....214

к исследованию на тему: «Трудоустраиваемость выпускников как ключевая цель современного высшего образования: европейский опыт»

## АНАЛИТИЧЕСКАЯ ЗАПИСКА

### «ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ КАК КЛЮЧЕВАЯ ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ»

В настоящее время проблема трудоустраиваемости выпускников высшей школы выступает как одна из наиболее актуальных проблем Болонского процесса.

Этим определяется предмет настоящего исследования, выполненного на основе углубленного анализа различных информационных источников, отражающих институциональные и страновые практики и теоретические изыскания в части формирования трудоустраиваемости как интегрированной и ведущей компетенции.

Для реализации проекта была обоснована следующая методология его выполнения.

Во-первых, составлена обширная библиография публикаций по исследуемой проблеме на основных европейских языках (более 200 источников), в том числе включающая в себя:

- Коммюнике совещаний министров, отвечающих за высшее образование государств, присоединившихся к Болонской декларации (2001, 2003, 2005, 2007, 2010, 2012, 2015, 2018 г.г.);
- доклады «Тенденции I-V, Trends 2010, Trends 2015 и Trends 2018»;
- итоговые материалы Болонских семинаров (2004, 2006, 2008 г.г.);
- рекомендации Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования (2006-2017 г.г.);

- актуальные исследования видных европейских экспертов в области высшего образования и трудоустраиваемости;

- соответствующие заявления по важнейшим вопросам трудоустраиваемости, сделанные Европейским союзом студентов и др.

Во-вторых, выделены пять направлений анализа данных источников и реализуемой практики, охватывающих следующие проблемно-тематические поля:

- выработка консенсуса относительно противоречивого характера термина «трудоустраиваемость» и его сущности с точки зрения болонских реформ;

- определение роли современных университетов (шире – высшего образования в целом) в обеспечении трудоустраиваемости выпускников;

- обоснование принципиальной согласованности классических задач высшей школы с новой ее целью – трудоустраиваемостью (их противоречивого единства);

- обоснование необходимой релевантности образовательных программ рынка труда;

- выявление эвристических и дидактических моделей освоения трудоустраиваемости.

В-третьих, специально для целей настоящего проекта выполнены впервые в Российской Федерации переводы более 20 публикаций (и их аннотаций) известных европейских экспертов.



В-четвертых, составлена обширная библиография в части исследования концептуально-методологических и теоретических основ трудоустраиваемости как интегрирующего критерия качества высшего образования на современном этапе его реформирования.

Сегодня можно констатировать, что сложились многообразные позитивные практики формирования трудоустраиваемости, реализуемые в университетах различных типов и осуществляющих подготовку для локальных, национальных, региональных и международных рынков труда.

*Трудоустраиваемость* всё в большей мере рассматривается как *главный социальный лифт* для решения проблем вхождения в жизнь постуниверситетской молодежи. В этой связи становится чрезвычайно важным выявление и освоение компетенций, востребуемых в ближайшем будущем и систематическая целенаправленная деятельность вузов в части актуализации учебных программ в аспекте прогнозируемой динамики обновления компетентностных моделей...

Предложенные переводы публикаций авторитетных западных исследователей (выполненные О.Л. Ворожейкиной и Е.Н. Карачаровой специально в рамках и для целей настоящего проекта) отражают, по мнению участников проекта, многообразие концептуально-методологических и практикоориентированных подходов к формированию трудоустраиваемости.

Участники, привлеченные для выполнения данного проекта, руководствовались соображениями о несомненной актуальности рассматриваемых вопросов на этапе формирования в Российской Федерации

нового типа связей и взаимодействий отечественного бизнеса и российских вузов, а также разработки новых образовательных и профессиональных стандартов.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## ДОЛЖНЫ ЛИ УНИВЕРСИТЕТЫ СОДЕЙСТВОВАТЬ РАЗВИТИЮ ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ?

Тристан Маккоуэн

### **Should universities promote employability?**

Tristan McCowan

UCL Institute of Education, London

Опубликовано в журнале: *Theory and Research in Education* (2015), vol. 13 no. 3, pp. 267-285

[https://www.researchgate.net/publication/283895464\\_Should\\_universities\\_promote\\_employability](https://www.researchgate.net/publication/283895464_Should_universities_promote_employability)

### ***Аннотация***

Стимулируемая национальными и наднациональными учреждениями, а также требованиями маркетизации, трудоустраиваемость приобретает все большее значение для миссии и функционирования университетов. В данной статье дается ответ по нормативным аспектам данного вопроса: 1) кратко рассматривается смысл и проявления трудоустраиваемости, а также исторические условия ее возникновения; 2) рассматривается вопрос о том, является ли трудоустраиваемость желательной общественной и индивидуальной целью как таковой; 3) обсуждается основополагающая цель университета; 4) рассматривается главный вопрос: может ли и каким образом трудоустраиваемость соответствовать этой цели. Утверждается, что трудоустраиваемость является обоснованной целью университетов лишь в той мере, в какой это согласуется с главной целью этого института – расширять человеческое познание путем неограниченного поиска. Обсуждаются также и другие вопросы, например: располагают ли другие учреждения более широкими возможностями для развития трудоустраиваемости; каковы возможные издержки для университета,

каковы этические аспекты и каковы различия между государственными и частными вузами.

## **Введение**

Не так давно Оксфордский университет занял первое место в Глобальном рейтинге трудоустраиваемости (Global Employability Ranking<sup>1</sup>) – высокая честь, которая может (или не может) служить утешением за невыдающееся 10-е место в Шанхайском рейтинге университетов мира. Если элитные университеты не очень зависят от таких показателей (ценность их степеней самоочевидна), для новичков признанная трудоустраиваемость стала основным залогом успеха и выживания. Такие вузы, как Университет Роберта Гордона в Абердине, названный в рекламном лозунге «лучшим университетом Великобритании по трудоустройству», теперь продают себя потенциальным клиентам, в первую очередь делая упор на простоту, с которой их выпускники вписываются в рынок труда. Будущие студенты могут поискать информацию по средней стартовой зарплате выпускников университетов – сейчас здесь рейтинг Великобритании возглавляет Лондонская школа экономики.

Университеты и системы высшего образования тесно связаны с логикой и функционированием меняющейся современной политической экономики. Эта связь проявляется через практику высшего образования (его управление, систему приема, преподавание и обучение и т. Д.), а также через понимание его целей и задач. Одним из самых важных аспектов новой концепции современного университета является его роль в развитии трудоустраиваемости. Студенты, получающие высшее образование, видят в университетской степени – преимущественно или даже исключительно –

---

<sup>1</sup>Рейтинг составлен французской консультационной группой Emerging Associates и немецким исследовательским институтом Trendence на основе оценки работодателями в 20 странах репутации университетов.

средство стать более трудоустраиваемыми. Для университетов задача улучшения трудоустраиваемости формулируется как обязательство перед обществом или нацией и (особенно в периоды финансовых трудностей) как оправдание значительных государственных расходов.

Трудоустраиваемость активно продвигается национальными правительствами, первоначально в англоязычных странах – в Великобритании это понятие получило твердое одобрение в докладе Р. Диринга (Dearing, 1997) – но теперь все шире и в других частях мира (BIS, 2011; British Council, 2013; СНЕС, 2013; UNESCO, 2012; Novoa, 2007). Эти усилия поддерживаются наднациональными учреждениями и сетями, такими, как Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР, 2008a; 2008b), Всемирный банк (World Bank, 2010) и Европейское пространство высшего образования (Bologna Declaration, 1999 года). Конкретным воплощением идеи развития трудоустраиваемости на институциональном уровне стали: совершенствование услуг по развитию карьеры; интеграция развития навыков в программы на степень; введение отдельных курсов повышения квалификации; улучшение возможностей стажировок на рабочем месте, а также расширение участия работодателей в разработке и предоставлении учебных программ. Все это происходит в контексте меняющегося рынка труда, где – за возможным исключением таких давно установившихся профессий, как медицина и инженерное дело – общие навыки выпускников стали столь же важными для кадровых служб, что и предметные знания (Harvey, 2000). Как отмечается в докладе Р. Диринга (Dearing Report, 1997):

Чтобы выжить на рынке труда в будущем, работникам потребуется обладать новыми наборами навыков, работать поверх традиционных границ и видеть связи между процессами, функциями и дисциплинами,

а главное, управлять процессом обучения, которое будет способствовать их карьере.

В эмпирическом смысле эту тенденцию трудно отрицать (хотя и ведутся споры о том, в какой мере она отражает фундаментальное *изменение* цели и функции университета). Остается, однако, нормативный вопрос<sup>2</sup>: является ли эта тенденция оправданной или желательной? Должны ли университеты ставить подготовку трудоустраиваемых выпускников своей основной или даже вспомогательной цели? Как и со многими вопросами современного мира, нормативный аспект скрыт очевидной неизбежностью обстоятельств. Основополагающие вопросы «должны ли» быстро отвергаются в связи с настоятельной необходимостью быть наравне с внешним миром, а по сути, обеспечить само выживание учебного заведения.

Постоянные утверждения о неизбежности чего-либо могут быть, а могут и не быть преднамеренной попыткой подавить сопротивление и альтернативы. В любом случае вузы дрейфуют и отдаются на волю течения, мало думая о целенаправленном путешествии – разве что гребя туда, куда несет поток. Изучение нормативных аспектов этого вопроса имеет смысл, даже если окончательный «ответ» может оказаться невозможным (или нежелательным) или консенсус не будет достигнут. Аргументы в пользу и последствия политики трудоустраиваемости должны быть четко поняты, независимо от того, решим ли мы отвергнуть их на основаниях более твердых, чем укоренившийся консерватизм, или принять их без малейшей вины. Выстраивая концептуальную дискуссию по данной проблеме, автор статьи не отрицает важность контекста – в генезисе спроса на трудоустраиваемость, в том, как это может проявляться в институтах и в тех ответных мерах,

---

<sup>2</sup> Вопрос «*Будут ли сохранены оставшиеся посадки красного дерева?*» в конечном итоге является нормативным вопросом, т. е. вопросом, включающим наши оценки. **Нормативный вопрос** — это вопрос о том, что нужно или что следовало бы сделать. **Позитивный вопрос** — вопрос о последствиях проведения особой политики или общественных мероприятий. <https://m.konspekts.ru/ekonomika-2/pozitivnye-i-normativnye-voprosy/> (Прим. перев.)

которые могут считаться адекватными – однако считает нужным сосредоточиться на политических и гносеологических принципах, лежащих в основе более конкретных выражений этих тенденций.

Таким образом, данная статья предлагает ответ на вопрос, должны ли университеты способствовать трудоустраиваемости своих студентов. В ней не выдвигается политическая и гносеологическая позиция, которая была бы приемлема для всех, а представлена карта концептуального поля, на котором происходят дебаты. Кроме того, предлагается ряд теоретических инструментов, помогающих анализировать, каково место трудоустраиваемости в деятельности вуза. Статья опирается на идеи двух видных толкователей концепции университета – кардинала Дж.Г. Ньюмана в XIX веке и Стефана Коллини сегодня, которые проясняют роль этого института и его связь с обществом.

Но что означает «должны» во фразе «Должны ли университеты развивать трудоустраиваемость»? В данном предложении содержатся концептуальное понимание и суждение о ценности трудоустраиваемости и ценности университетов. Первый вопрос, который необходимо рассмотреть, - следует ли вообще содействовать трудоустраиваемости (в университетах или где-либо еще). Этот вопрос связан с определением истоков и последствий трудоустраиваемости для организации общества, а также с основополагающими моральными и политическими принципами хорошей жизни и справедливого и процветающего общества. Конечно, статья не может адекватно охватить все эти проблемы – например, относительные достоинства капиталистической, в отличие от других форм социально-экономической организации, - но они будут затронуты хотя бы вкратце.



Второй вопрос: должны ли именно *университеты* содействовать трудоустраиваемости. Этот вопрос включает в себя некий эмпирический аспект, а именно: *могут* ли университеты реально содействовать трудоустраиваемости и могут ли другие учреждения быть лучше приспособлены для достижения данной цели. Кроме того, речь идет о природе самого университета, о том, соответствует ли трудоустраиваемость его основному предназначению, и о том, как ее приоритизация может повлиять на другие функции учреждения.

В статье нет четкого различия между университетами и другими высшими учебными заведениями, хотя и признается заметная диверсификация сектора в последние годы. Сегодня все больше учреждений послесреднего образования попадает под понятие “высшее образование”, при этом некоторые из них по своей миссии и способу функционирования явно отличаются от традиционных университетов. Для целей своего исследования автор статьи предполагает, что все вузы – как с интенсивной исследовательской составляющей, так и нет – нацелены на развитие у студентов знания, которое К. Уинч (Winch, 2006) именуется «технологическим» в отличие от «технического». Это означает, что помимо «применения свода теоретических знаний в определенном контексте для определенной цели» (неоспоримая задача многих учреждений профессионального образования), студенты «демонстрируют инновационный подход в том, что касается знаний, *лежащих в основе* развития новой техники». Кроме того, хотя процессы коммерциализации затрагивают все аспекты деятельности университета, в центре внимания статьи – его обучающая функция, а трудоустраиваемость рассматривается как вопрос развития студентов путем университетского образования.

Высказывая суждение с критикой (некоторых) доминирующих концепций трудоустраиваемости в университете, важно с самого начала уяснить два

аспекта: во-первых, связи между высшим образованием и миром труда не являются уникальными для современной эпохи, во-вторых в такой связи нет ничего нежелательного. Первый из этих двух аспектов – исторический. Как будет показано ниже, хотя современное понимание и проявление трудоустраиваемости отличается некоторыми характерными особенностями, ни на одном этапе истории университет не отрывался от реалий политической экономики или от требований подготовки людей к работе. Второй аспект носит нормативный характер. Статья не разделяет ту точку зрения на высшее образование (или на образование в целом), что практическое применение «умаляет» чисто академические исследования, а «гуманитарное» (liberal) образование более значимо в сравнении с «профессиональным» (vocational). Речь не о том, что университеты должны направлять усилия не на мир труда, а о том, что следует обратить внимание на характер обеспечиваемой университетом подготовки к работе и на ее взаимосвязь с более широкими целями вуза.

### **Что такое трудоустраиваемость?**

Несмотря на то, что о трудоустраиваемости часто судят по *трудоустройству*, эти два понятия четко различаются. Трудоустраиваемость – это качество человека, облегчающее получение работы, но не гарантирующее его. Имеется много внешних факторов, от которых зависит, будет ли человек действительно принят на работу: это общая доступность рабочих мест, распределение различных видов работы, потенциальная дискриминация на рынке труда, в также другие ограничивающие или содействующие факторы (McGrath, 2009; Morley, 2001). Часто цитируемое определение М. Йорка (Yorke, 2004) суммирует эти различные элементы основной концепции:

совокупность достижений – навыков, понимания и личных качеств, которые позволяют выпускникам с большей вероятностью получить

работу и быть успешными в выбранной профессии на пользу себе, рабочей силе, сообществу и экономике.

Есть много литературы, посвященной качествам трудоустраиваемости, которые должны развиваться университетами (например, Hager & Holland, 2006; Harvey, 2000; Pegg et al., 2012; Yorke & Knight, 2006). Речь идет о так называемых ‘переносимых’ навыках, ‘основных’ навыках, ‘ключевых’ навыках. Варианты этих наборов универсальных качеств реализованы в виде “характеристики выпускника”, принятой в отдельных вузах (например, в Мельбурнском университете<sup>3</sup>), и концепции *готовности студентов к выпуску (graduateness)* (Steur et al., 2012). И первое, и второе включают в себя трудоустраиваемость, но помимо нее и другие характеристики, необходимые для успешной жизни. Критика курса на развитие навыков, которая отмечала его узость и ставила под сомнение саму возможность переноса навыков из одной области в другую (Bridges, 1993), привела к появлению альтернативных подходов. Л.Холмс (Holmes, 2001; 2013) и некоторые другие, например, Дж.Хинчклифф и А.Джолли (Hinchcliffe and Jolly, 2011), предложили принцип “идентичности выпускника”, который признает реляционную природу этих характеристик, в отличие от предполагаемых “ненаблюдаемых ‘инструментальных’ сущностей в выпускнике” (Holmes 2001: 113).

### **Должен ли кто-нибудь содействовать развитию трудоустраиваемости?**

Трудоустраиваемость тесно связана с последними тенденциями в капиталистических обществах, условно обозначенными термином ‘неолиберализм’. Начиная с 1970-х гг. страны (особенно с высоким уровнем дохода на душу населения) стали все шире переходить от систем социального обеспечения, основанных на кейнсианской экономике и

---

<sup>3</sup> Характеристики выпускника Мельбурнского университета (2014 г.): высокие академические качества, активная гражданственность, высокие моральные качества и самосознание.

сильном вмешательстве государства, к неолиберальной идее свободного рынка, где государство выступает как регулятор, а не поставщик, а общественные услуги предоставляются через квази-рынки со значительным частным участием. Двигаясь по этому пути, работники сталкиваются с растущей неопределенностью, обычно имеют портфельные карьеры, а не работу на всю жизнь, и вместо государства несут ответственность за свои возможности трудоустройства, которые могут быть улучшены путем развития собственного человеческого капитала (Allais 2014; Brown, Lauder & Ashton 2011). Таким образом, в современном экономическом ландшафте трудоустраиваемость становится обязанностью индивидов обеспечивать свою собственную занятость, доход и выживание. Люди должны оснастить себя качествами, позволяющими реагировать на быстро меняющийся рынок труда, так чтобы иметь возможность сохранять работу и переходить с одной работы на другую.

Дискуссии о связи между знаниями и навыками выпускников и их трудоустройством не являются чем-то специфическим только для современной эпохи, однако у нынешних концепций трудоустраиваемости есть некоторые отличительные черты в том, что касается университетов. Во-первых, современные концепции трудоустраиваемости носят общий (*generic*) характер: имеется набор характеристик, которые могут помочь выпускникам получить и сохранить широкий спектр разных форм занятости, а не конкретная профессия или специальность. Во-вторых, благодаря развитию экономики знаний, растет востребованность аналитических навыков высокого порядка, что повышает ценность высшего образования для все большей части населения. В-третьих, озабоченность по поводу трудоустраиваемости и трудоустройства все заметнее влияет практически на все аспекты университетской жизни, глубоко меняя представления студентов и преподавателей о целях высшего образования.

Описанный выше процесс индивидуализации ответственности за трудоустройство может интерпретироваться как отмена аналогичной ответственности со стороны государства. Вместо того, чтобы обеспечить возможности и благосостояние для всех, государство – во имя повышения эффективности и экономической конкурентоспособности – позволяет богатым сохранять свои привилегии и возлагает ответственность за ущемленное положение на самих ущемленных. Такая точка зрения узаконивает неравенство, убеждая людей, что трудоустраиваемость – это “ловкость рук”, а их собственный успех или неудача в трудоустройстве зависит только от них самих. (См. также разрыв между “трудоустраиваемостью” и “трудоустройством” – преобразование первой в вторую зависит от ряда макроэкономических факторов, которые находятся далеко за пределами досягаемости индивида).

Поэтому поддержка дискурса трудоустраиваемости будет, как представляется, поддержкой капиталистической экономической системы. Очевидно, что выдвижение окончательного аргумента за или против этой формы экономической системы находится вне сферы охвата настоящей статьи. Достаточно сказать, что система в ее нынешнем виде – даже при значительных сдержках и смягчениях, обеспечиваемых остатками социального государства – оставляет многих без возможности вести процветающую жизнь. Тем не менее, согласно А. Свифту (Swift, 2003), нужно думать и о том, какими должны быть “правила” игры, и о том, что делать с учетом существующих правил. Как минимум сегодня мы имеем дело с либеральными капиталистическими системами, и следует вынести моральное суждение относительно нынешнего контекста и о том, как изменить эту базовую систему в будущем. Проще говоря, если в настоящее время люди нуждаются в улучшении своей трудоустраиваемости для получения и сохранения работы, а занятость

принципиально важна для выживания и процветания, то те, кто в состоянии повлиять на трудоустраиваемость, должны сделать это. Такой курс действий неизбежно создает опасность усиления несправедливой системы, будучи реализуем в рамках существующих правил (и, следовательно, этот аргумент может быть отвергнут теми, кто склонен к утопии).

Существуют очевидные индивидуальные выгоды от трудоустраиваемости, прежде всего, увеличение шансов на получение дохода, но могут быть выгоды и коллективные, возможно, для всего общества. Некоторые из связанных с трудоустраиваемостью качеств, такие как критическое мышление, способность решать проблемы, коммуникативные навыки и т. Д., сделают выпускников более эффективными работниками, повысят производительность компании или другого рабочего места и увеличат совокупную экономическую активность. (Эта логика подкрепляет классическую теорию человеческого капитала [например, Schultz, 1961], видя связь инвестиций в образование с индивидуальной производительностью, и следовательно, с доходами и макроэкономическим ростом). Повышение эффективности работника может принести неэкономические выгоды другим членам общества, например, когда должностные лица местных советов оказывают более качественные услуги сообществам или ученые-экологи вносят более активный вклад в защиту дикой природы.

Трудоустраиваемость является неотъемлемой частью современной капиталистической экономической системы, и ее поддержка может означать укрепление этой системы. Однако в нынешних условиях оставление людей 'без' трудоустраиваемости значительно уменьшило бы их жизненные шансы, и поэтому существуют моральные обязательства обеспечивать ее развитие. Кроме того, характеристики, присущие трудоустраиваемости, могут повысить

производительность труда на рабочем месте и тем самым принести пользу обществу.

В то же время развивая трудоустраиваемость, нужно иметь в виду: во-первых, она может быть игрой в одни ворота, во-вторых, она должна отвечать принципам этики.

### 1. Трудоустраиваемость как игра в одни ворота

Часть инициатив по трудоустраиваемости представляют собой форму поддержки студентов с целью помочь им в процесс получения работы, а именно научить получать информацию о работодателях, заполнять анкеты и писать резюме, представлять себя надлежащим образом, успешно проходить собеседования и т. Д. Самое главное – студенты могут получить содействие в установлении контакта с работодателями, в развитии своих социальных сетей, расширении круга знакомств с компаниями и частными лицами. Эмпирические исследования (например, Mason et al., 2006) показали, что стажировки на рабочем месте и попеременное обучения (в вузе и на рабочем месте) чрезвычайно важны для последующего трудоустройства не только из-за приобретенных навыков, но и благодаря расширению контактов.

Это те качества, которые позволяют человеку получить работу вместо *кого-то другого*. Они не связаны с повышением производительности труда данного лица. Вероятно, что решимость и инициатива, необходимые в конкурентной борьбе за ограниченные возможности трудоустройства, могут рассматриваться как косвенное подтверждение качеств, необходимых на рабочем месте, однако практические рекомендации по написанию заявления о приеме на работу не обязательно помогают человеку в его последующей работе. Поэтому наличие таких качеств представляет собой игру в одни ворота: в условиях ограниченных

возможностей они позволяют тем, кому посчастливилось получить содействие в улучшении трудоустраиваемости, иметь преимущество над другими.

Трудоустраиваемость как игра в одни ворота, безусловно, представляет интерес для причастных, но не приносит совокупной пользы обществу. Кроме того, в связи с этим возникает неравенство в отношении тех, кому доступны и кому недоступны такого рода консультации по вопросам карьеры. (Здесь можно выдвинуть аргумент в пользу целенаправленной поддержки в этой сфере, с тем чтобы уравнивать шансы находящихся в неблагоприятном положении групп). Поэтому инициативы по трудоустраиваемости, которые обеспечивают людям позиционное преимущество, но не повышают их производительность, имеют меньшую правомерность. Их можно защищать с точки зрения интересов отдельных студентов, но не на основе интересов общества в целом.

## 2. Неэтическая трудоустраиваемость

Некоторую озабоченность вызывает практика приоритета интересов компании или неэтичность при трудоустройстве. В конкурентной рыночной экономической системе корпорации и отдельные лица состязаются друг с другом, и если следовать логике капитализма, конкуренция делает общество более продуктивным и более эффективным. В то же время нельзя отрицать, что эта конкуренция порождает обман (как компаний, так и потребителей – через вводящую в заблуждение рекламу и т.д.), эксплуатацию работников, вредное воздействие на локальные сообщества, разрушение окружающей среды и т.д. Определенные качества, связанные с трудоустраиваемостью, могут облегчать получение и сохранение работы, но они же могут позволять людям или даже поощрять деятельность, вредную для других. Способность решать проблемы, общаться и др. может быть одинаково присуща и психопату и святому. Поэтому трудоустраиваемость следует развивать в



рамках этических норм: действия человека на работе должны определяться не только интересами его работодателя и собственными интересами, но и интересами других членов общества.

### **Роль университетов**

Как мы видим, есть озабоченность по поводу трудоустраиваемости в целом и, как минимум, определенные оговорки насчет ее поддержки. Даже если бы мы добились полного одобрения трудоустраиваемости, это не обязательно означало, что университетам следует поручить ее развитие. Рассмотрение роли университетов в трудоустраиваемости должно начинаться с обсуждения их более широкой цели. В свете кардинальных изменений, с которыми сталкивается этот институт, возник вопрос: “Зачем нужны университеты?” Последние годы его ставит ряд авторитетных специалистов и общественных интеллектуалов, таких как Умберто Эко (Umberto Eco, 2013) и Боавентура де Соуза Сантос (Boaventura de Sousa Santos, 2004). Так, на этот вопрос убедительно ответил Стефан Коллини (Stefan Collini, 2012) в своей книге с таким же названием, и эта статья в целом разделяет его позицию. Тем не менее, будет полезно немного обсудить природу университета как института и его возможные цели.

Хотя институты высшего образования возникали в различных формах по всему миру на протяжении истории, современный институт университета ведет происхождение от гильдий студентов и преподавателей в Средневековой Европе, появившихся в Болонье и Париже в 12 веке (Perkin, 2007; Carpentier, готовится к изданию). Первые университеты сочетали обучение основам в ключевых областях знаний тривиума (грамматика, риторика и диалектика) и квадравиума (музыка, арифметика, геометрия и астрономия), с последующим и более конкретным образованием в области богословия, права или медицины.

Несмотря на проблемы в отношениях с принимающими городами, а также на конкурирующие силы Церкви и государства, они росли в количестве и размерах несколько следующих столетий до своего упадка в 1700-х гг., когда стали по-настоящему оторванными от социальных и научных достижений эпохи Просвещения. Возрождение института в XIX в. (отчасти благодаря разработанной в Берлине в 1810 г. Гумбольдтовской модели исследовательского университета) сопровождалось существенным изменением его ориентации и функционирования, отходом от аристотелевской аргументации к научным открытиям и включением новых форм работы, порожденных Промышленной революцией, в частности инженерного дела. XX в. Был отмечен усилением связей с промышленностью и резким ростом участия. Это привело к новому расширению цели института в плане областей обучения (теперь включающим педагогику, сестринское дело и социальную работу) и появлению у него множества различных функций службы для общества (Kerr 1963). В начале 21-го века университет находится под жестким прессом необходимости дальнейшего расширения и одновременной коммерциализации. Сегодня он видит перед собой либо перспективу стать динамичным центром знаний, либо квазиапокалиптическую картину «разукрупнения» (Barber et al. 2013; Clark, 1998; Wissema, 2009).

Как мы видим, происходит движение цели университета: передача совокупности знаний для основных профессий; содействие научным исследованиям в интересах национального государства; служение разнообразным общественным интересам – сообществу, промышленности, правительству; стимулирование экономического роста посредством формирования человеческого капитала и технологических инноваций. Учитывая такое разнообразие целей и функций, мы не можем установить, какими должны быть цели университета, копаясь в слоях истории в поисках

истинной и изначальной сущность. А.Авирам (Aviram, 1992) предупреждает нас об опасности определения главного смысла высшего образования путем концептуального анализа. Несмотря на это, можно выделить некоторые характерные черты, общие для проявлений университета. Во-первых, как школа – это учебное заведение. Во-вторых, в отличие от школы, это место производства, открытия или развития знания. Правда, в Средневековых университетах «исследование» не было характерной чертой, но они, тем не менее, были местами научной эрудиции и развития толкований существующего знания.

С. Коллини дает такую формулировку: «главная цель [университетов] состоит в расширении человеческого познания путем открытого исследования». Конечно, мы могли бы дать более подробное определение, но большинство дополнительных деталей в конечном итоге будет связано со спецификой контекста или с протаскиванием нормативных<sup>4</sup> взглядов. В приведенной формулировке выражена как общая цель (человеческое познание), так и основные средства (открытое исследование), хотя последнее также может быть понято как цель. 'Познание' как цель содержит в себе как обучающие, так и исследовательские элементы: обучение и учение как процесс, стимулирующий познание у студентов, а исследование или научное изыскание как процесс, углубляющий познания исследователя и человечества. Безусловно, университеты имеют другие более конкретные функции и цели, но именно этот элемент, как наиболее тесно связанный с идеей университета, автор статьи будет считать его основополагающей целью.

Наблюдая за изменением природы университета во времени – и даже в связи с местом – можно увидеть, что различия проявляются в разных аспектах

---

<sup>4</sup> т.е. субъективных представлений о том, что должно быть – прим. перев.

отношения этого института к знанию, исследованию и познанию. Первое – это значимость, которая придается знанию: имеет оно инструментальную ценность или же инструментальную ценность, и какого рода инструментальную ценность оно может иметь. Вторая область связана с действиями университета в отношении знания: занимается ли он их передачей, производством, применением или сочетанием названного. Третий вопрос – это степень *проницаемости* института с точки зрения движения внутрь и наружу: способность вбирать в себя идеи, людей и цели, поступающие извне университета, а также делиться плодами науки с обществом в целом. Хотя все эти вопросы имеют отношение к трудоустраиваемости, для целей настоящей статьи автор остановится на первом из них, а именно на внутренней и инструментальной ценности.

### **Внутренняя и инструментальная ценность**

Трудоустраиваемость обычно рассматривается как инструментальное благо высшего образования, поскольку она является внешней по отношению к ценности знания и понимания себя, а также соответствующих процессов исследования, диалога и дискуссии. (Инструментальное или внешнее присущее здесь означает, что ценность деятельности находится вне ее, тогда как внутренне присущее указывает на то, что деятельность достигла своего «места отдыха» и является источником ценности сама по себе). Так стоит ли на этой основе сбрасывать трудоустраиваемость со счетов как цель университетов?

На сегодняшний день наиболее известным выражением внутренней ценности университетского образования – и, возможно, самой известной работой всех времен об университете – является книга кардинала Дж.Г. Ньюмана “*Идея университета, определенная и иллюстрированная*” (1852). Защищая модель либерального образования для нового Католического университета в Дублине, он пишет:

Меня спрашивают: в чем же цель Университетского образования и либерального или философского знания, которое я мыслю преподавать; ответ будет таким: уже высказанное достаточно для демонстрации, что в этом имеется очень осязаемая, реальная и достаточная цель, хотя цель не может быть отделена от этого знания. Знание способно быть самоцелью. Таково построение человеческого разума, что любое знание, если оно таковым является, выступает и наградой.<sup>5</sup>

Работа С.Коллини (Collini, 2012), разделяя опасения Дж.Г. Ньюмана по поводу чрезмерной инструментализации, на самом деле критикует классический текст. Оба автора сходятся во мнении, что университеты не могут сделать человека нравственно *хорошим*, а согласно Ньюману – хорошим католиком.

Но утверждение Ньюмана о том, что учеба в университете действительно сделает человека идеалом полностью уравновешенного, просвещенного джентльмена, для современного писателя кажется несколько надуманным. С Коллини неясно, почему только университет может выполнять эту функцию, и может ли трехлетнее пребывание в качестве студента на самом деле иметь такой преобразующий эффект.

Интерес для нашего обсуждения представляет тот факт, что Коллини смягчает «жесткую» оппозицию Ньюмана к любой инструментальной выгоде, представляя более тонкий взгляд:

---

<sup>5</sup> Ньюмен, Дж. Г. Идея Университета/ Дж. Г. Ньюмен; пер. с англ. С.Б.Бенедиктова; под общ.ред М.А.Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с. - *Прим.перев.*

Иногда говорят, что в университетах знание ищут ради него самого, однако это, возможно, неверное описание того многообразия целей, ради которых ищут тех или иных знаний. Лучший способ охарактеризовать интеллектуальную жизнь университетов – это, наверное, сказать, что тяга к познанию никогда не может смириться с каким-то произвольным конечным пунктом, а критика в принципе всегда может показать, что любой принятый в настоящее время конечный пункт является в высшей степени произвольным<sup>6</sup>.

Не то, чтобы исследования, проводимые в университетах, не могут и не должны иметь инструментальной пользы, но если они привязаны к конкретным, предопределенным формам инструментальной пользы (либо в своей мотивации, либо в показателях своих результатов), то несколько дискредитируются и обедняются. Есть еще одно соображение, к тому же подтвержденное многими примерами научных исследований в истории: в некоторый конкретный момент времени трудно определить, какие знания действительно полезны или станут таковыми в будущем.

В комментарии к *«Идее университета»* Д. Данн (Dunne, 2006), говоря о защите Ньюменом внутренне присущего, уточняет: “Ньюмен, безусловно, прав, выступая против утилитарности как критерия знания. Но не ошибается ли он, делая его критерием неутилитарность?”. Д.Данн выступает за расширение “области неинструментального”, признавая внутреннее благо явно инструментальных практик (таких как медицина или архитектура), включающих:

компетентности, присущие каждой практике – технические навыки, например, в рисовании или диагностике, и достоинства характера, например, терпение, умеренность, смелость или честность, которые

---

<sup>6</sup> Коллини С. Зачем нужны университеты? – М.: ИД Высшей школы экономики, 2016. – 264 с. - Прим.перев.

дисциплинируют желания и направляют энергию и внимание на удовлетворение потребностей конкретной практики.

Эти размышления о видах внутренней ценности, которые могут в дополнение к знаниям относиться к профессиональной практике, имеют важное значение для обсуждения трудоустраиваемости. Как будет показано далее, развитие трудоустраиваемости обычно сосредоточено на «внешнем вознаграждении», а не на внутренне ценной практике работы (см. концепцию Д.Данна).

В отношении внутренних или инструментальных преимуществ высшего образования можно выделить три основные позиции:

1. Высшее образование<sup>7</sup> должно иметь только внутреннюю ценность
2. Высшее образование может (дополнительно) иметь инструментальную ценность, но только некоторые инструментальные цели являются приемлемыми
3. Высшее образование может способствовать достижению любой инструментальной цели человека или общества

Первое положение сложно удовлетворить. Вполне оправданно, что учащиеся (и связанные с их образованием преподаватели и другие лица) имеют инструментальные цели своего обучения – в плане других возможностей ‘делать’ и ‘быть’ (в терминах Амартии Сена (Sen, 1992), которые открываются перед ними. Кроме того, даже обучение, мотивированное внутренней ценностью, часто будет иметь инструментальную выгоду как своего рода «случайный» положительный внешний эффект. Что, безусловно, должно быть исключено – это высшее образование, ориентированное *только* на инструментальную выгоду, т. Е. взгляд на искусство и гуманитарные науки как имеющие ценность лишь в той мере, в какой они стимулируют

---

<sup>7</sup> В статье рассматривается преимущественно обучающая функция университета, но те же аргументы можно отнести и к исследовательской составляющей.

медиа-индустрию страны. Следовательно, инструментальные цели приемлемы в дополнение к целям внутренним. Однако, как отмечал С.Коллини (см. выше), мы не должны воспринимать инструментальную ценность как полностью внешнейю: научные исследования, в которых участвуют университеты, ‘естественным’ образом приводят к полезным результатам, хотя не во всех случаях и не всегда предсказуемым путем.

Отказ от мнения о приемлемости только внутренней ценности высшего образования (точка зрения 1 выше) не обязательно приводит нас к точке зрения 3, согласно которой любая цель высшего образования является оправданной. Рыночная концепция высшего образования, с которой тесно связана политика трудоустраиваемости, предполагает, что университеты должны отвечать запросам потребителей (Martin, готовится к выпуску), будь то преподавание тех типов курсов, которые запрашиваются студентами, проведение тех исследований, которые запрашиваются корпорациями, и те формы обмена знаниями, которые запрашиваются другими группами общества. Хотя университетам, несомненно, желательно быть отзывчивыми к обществу, существуют пределы требований, на которые можно и нужно откликаться.

Мы можем провести различие между целями либо на основе их морально-политической ценности, либо в зависимости от их соответствия фундаментальной цели университета – развивать человеческое познание. В статье не рассматривается этический аспект деятельности университета, однако принимается фундаментальная посылка, что всё преподавание и обучение (а также научные исследования) имеют моральные и политические последствия, независимо от того, касаются ли они непосредственно вопросов морали и политики. Нет сомнения, что студенты приходят в университет с уже во многом сформированными ценностями, а их время в высшей школе ограничено. Вот почему Дж.Г. Ньюмана и С.Коллини высказывают



озабоченность потенциалом университетов в формировании «хороших» людей. И все же университеты могут оказывать хотя бы некоторое влияние (Trow, 1976) – положительное или отрицательное – на этическое развитие индивидов через официальные компоненты обучения, более широкую «кампусную» среду и природу отношений, формируемых в университетском сообществе. Этот акцент на развитие характера был особенно силен в некоторых контекстах, например, в элитных университетах в Англии и в колледжах гуманитарных наук в США (Perkin, 2007), но в более тонких формах является неотъемлемым аспектом высшего образования.

Современный взгляд на то, как университеты могут поощрять (или не поощрять) у выпускников приверженность идее социальной справедливости, можно найти, например, в статье М. Уолкер и соавторов (Walker et al., 2009), где анализируется подготовка специалистов для работы с малоимущими. Как и работа М. Уолкер, настоящая статья основывается на концепции этики, выраженной через парные понятия *свобода выбора* и *благополучие* (Sen, 1992), и, следовательно, на той роли, которую играет университет в поощрении у студентов этих свобод и достижений, а также в воспитании у них уважения к свободе выбора и благополучию других.

Что касается второго соображения (соответствие основополагающей цели университета), инструментальные цели университетов должны быть плодами развития человеческого познания или составляющими этого развития – в последнем случае процесс развития познания продолжается через последующую деятельность. Так, для университета вполне оправданно иметь целью подготовку выпускников для работы в сфере туризма и гостеприимства при условии, что фундаментом образовательного процесса будет исследование (например, комплексный положительный и отрицательный эффект открытия для туризма ранее изолированного региона), а проводимое открытое исследование и осмысление накопленного знания будут продолжены и зададут направление последующей работы.

Таким образом, университет имеет внутреннюю ценность, однако не должна отвергаться и его инструментальная ценность, если она отвечает этическим принципам и основополагающей цели содействия человеческому познанию и если является результатом внутренне ценного исследования.

К сожалению, размеры статьи не позволяют подробно остановиться на двух важных аспектах. Первый – это этические основы выбора целей (будь то обучение или научные исследования): какие из них можно считать морально желательными, а какие нет. Второй аспект касается равенства возможностей. Одним из преимуществ, предоставляемых университетами, но не названных ни Дж.Г. Ньюманом, ни С. Коллини, является *позиционное* благо.

(Фактически, в материале С. Коллини мало говорится о справедливости и равенстве, которые в высшем образовании проявляются, прежде всего, в вопросе доступа). В дополнение к внутренней и инструментальной ценности, образование можно рассматривать как предоставление позиционных благ, то есть преимуществ для человека по отношению к другим в обществе (Unterhalter & Brighouse 2007). Мы можем классифицировать эту форму блага как инструментальную ценность, связанную с дефицитными и вызывающими соперничество товарами, такими как ценные возможности трудоустройства. Высшее образование особенно значимо с точки зрения позиционных благ и исторически являлось ключевым механизмом для поддержания, а иногда и усиления привилегий элиты в отношении богатства и политической власти.

Развитие трудоустроиваемости в рамках системы высшего образования (и возможно, в рамках отдельного университета) может быть отвергнуто на том основании, что оно несправедливо предубеждает некоторые социальные группы и отдельных лиц по отношению к другим. Социологические исследования (Tomlinson, 2012) показали, что инициативы по

трудоустраиваемости, принятые сегодня университетами, благоприятствуют студентам среднего класса. Значит, характер развития трудоустраиваемости, а также ее распределение будут адекватными в зависимости от того, какое воздействие – смягчающее или усугубляющее – оказывают университеты на социально-экономическое неравенство. Здесь тревога особенно велика в условиях ограниченных возможностей трудоустройства, что отмечалось выше при обсуждении трудоустраиваемости как игры в одни ворота.

### **Могут ли университеты содействовать трудоустраиваемости? Лучше ли они подходят для этой цели, чем другие учреждения?**

Итак, для университета допускается развивать некоторые варианты трудоустраиваемости в рамках его инструментальных целей. Но реально ли это сделать, да еще и эффективно с точки зрения альтернативных общественных организаций, которые могли бы выполнять эту же функцию? Эти вопросы носят главным образом эмпирический характер, однако некоторые краткие соображения могут оказаться полезными.

Если мы рассмотрим список общих характеристик, связанных с трудоустраиваемостью – письменная и устная коммуникация, критическое мышление, работа в команде, решение проблем и др. – то увидим, что ни одна из них не является исключительной прерогативой высшего образования. Все эти качества можно и нужно развивать в школе, да и в других сферах жизни. Это не означает, что их нельзя развить и в университете, но совершенно неправильно любые недостатки в этой области заведомо считать провалом университета. К сожалению, тот простой факт, что хронологически университет предшествует начальной фазе постоянной работы, приводит людей к убеждению, что именно университет оказывает основное или даже единственное влияние на трудоустраиваемость.

Точно так же нет оснований полагать, что университет может никак не влиять на эти качества. Ценности формируются с раннего детства, и скорее всего, после достижения совершеннолетия серьезные изменения маловероятны, но, как обсуждалось выше, даже здесь возможно некоторое развитие. Наиболее существенный вклад университет может внести в развитие следующих качеств: дисциплинарные знания, необходимые для трудоустраиваемости, прежде всего, в профессиональных областях, таких как инженерия, архитектура и др.; развитие критического мышления; аналитические навыки и интерпретация текстов; письменная коммуникация более высокого уровня; развитие ценностей, связанных с исследованиями и научной эрудицией, что можно назвать ‘духом исследования’; опыт жизни и работы в условиях личностного многообразия.

В то же время есть такие аспекты трудоустраиваемости, в развитии которых университеты не играют заметной роли. Для большинства направлений деятельности навыки, специфические для нее, и знания прикладного, практического, а не общетеоретического характера могут быть оптимальным (а иногда и единственным) образом получены от работодателя и на рабочем месте. Дж. Мейсон и соавторы (Mason et al., 2006: 26) отмечают: “Вряд ли можно много получить от университета, ставящего своей целью сформировать навыки, которые лучше всего осваиваются (или могут быть освоены только) *после* трудоустройства, а не прежде”. Некоторые личные и рабочие качества, например, работа в команде, эффективное реагирование под давлением, можно развить в университете с помощью моделирования, однако оптимальный путь овладения ими – практическое обучение.

Очевидно, что университеты могут развить часть атрибутов, присущих трудоустраиваемости, однако многие из них лучше осваиваются на рабочем месте, понятие которого здесь включает все формы стажировок, которые предусмотрены курсом обучения на степень, но проводятся вне университета (например, практика в штаб-квартире Национальной гостиничной сети для

студентов направления “Туризм”). Здесь можно предложить, чтобы учебные курсы были более проницаемыми и шире предлагали практическое обучения за университетскими воротами. Кроме того, есть целый ряд профессиональных учебных заведений послесреднего образования, которые могут быть более оснащенными для улучшения трудоустраиваемости в конкретных областях. Эти замечания очень важны, поскольку предохраняют от чрезмерного использования потенциала университетов для развития трудоустраиваемости, а также от необоснованных ожиданий в отношении тех характеристик, которые университеты могут формировать.

### **Потребуется ли какие-нибудь расходы?**

Даже если можно доказать, что содействие трудоустраиваемости соответствует цели высшей школы и вполне осуществимо для университетов, аргументом против станут связанные с этим расходы и возможное отвлечение от других видов деятельности, осуществляемых университетом. Негативный эффект может иметь два проявления: “количественное” и “качественное”. Во-первых, выделение времени и ресурсов на обучение, связанное с трудоустраиваемостью, оставит меньше времени для других видов деятельности: так, обязательный модуль по теме ‘навыки предпринимательства’ будет означать меньшее число модулей по средневековой итальянской поэзии или квантовой физике; затраты на расширение профориентационной поддержки, приведут к уменьшению средств, выделяемых библиотеке на приобретение книг по демографии и социальной работе. Такой ситуации жесткого выбора можно избежать при разумном компромиссе и согласованности рассматриваемой деятельности, что возможно не во всех случаях.

Вторая несколько менее ясная и потенциально более опасная перспектива заключается в том, что включение трудоустраиваемости может нанести урон другим функциям университета в качественном смысле. Ориентация

содержания курса на потребности работодателей может изменить отношения студентов (и, возможно, преподавательского состава) к знанию, когда учение будет цениться лишь в той мере, в какой оно способно обеспечить немедленную, ощутимую и, вероятно, экономическую выгоду. Кроме того, из-за приоритетности интересов работодателей, теоретическое и абстрактное будет вытеснено прикладным и конкретным. Этот процесс уподобится движению, обусловленному современными механизмами финансирования исследований: от фундаментальных к прикладным (часто с интеллектуальной собственностью, контролируемой финансирующей корпорацией).

Как обсуждалось в работе С. Коллини, одна из основных черт деятельности университетов – то, что она является “открытой”. Осуществляемая там преподавательская и исследовательская работа отличается непредсказуемостью, а невозможность предугадать их результаты в каком-либо точном смысле является источником их ценности. Коллини утверждает: “Интеллектуальное исследование само по себе является неуправляемым: невозможно предсказать, куда заведут мысль и анализ, если позволить им действовать свободно, причем тема может быть едва ли не любой”. Научное изыскание может пойти неожиданным путем и не исключено, что его отклонение от первоначальной цели приведет к открытию значительно более ценному, чем предполагалось. Студенты могут покинуть университет, развившись в личном, гражданском и профессиональном смысле совершенно неожиданным, но тем не менее значительным образом. Дело не только в том, что слишком точное определение результатов этих процессов вряд ли увенчается успехом, но и в том, что такое предопределение может обеднить процесс и лишить его генеративного потенциала (McCowan, 2013).

Деятельность университетов по развитию трудоустраиваемости должна быть защищена от негативного воздействия, причем внешним органам, обеспечивающим поддержку трудоустраиваемости в университетах, следует

согласиться с непредсказуемостью этого процесса. Студент, изучавший бизнес может выпускаться из университета с глубокой озабоченностью по поводу влияния многонациональных корпораций на страны с низким уровнем дохода и природную среду: такая точка зрения окажется чреватой проблемами на рабочем месте, где требуется подчинение личных убеждений интересам процветания компании. Хотя на любом рабочем месте возможны обстоятельства, когда личные убеждения должны быть подчинены целям работодателя или профессии, способность критически осмыслить свою работу и действовать соответствующим образом являются неотъемлемыми качествами выпускника.

### **Заключительные соображения**

Хотя университеты могут пользоваться уважением, прежде всего, за внутренне присущие ценности, невозможно и нежелательно отказываться от их дополнительных инструментальных ценностей. Принятие этой точки зрения вовсе не приводит нас к консьюмеристской модели, где университеты просто реагируют на любые задачи, которые ставят перед ними люди и общество (как заводы, настраивающие свое оборудование, чтобы удовлетворять меняющийся спрос на промышленную продукцию).

Целесообразность или обоснованность потенциальных целей университета должна оцениваться на основе моральных и политических принципов, а также с точки зрения расширения человеческого познания.

Трудоустраиваемость следует рассматривать, руководствуясь этими же принципами. Потенциально она оправдана как личными, так и коллективными интересами: в первом случае – необходимостью получения работы как средства выживания и жизнеобеспечения, а также ролью значимого труда в процветании человека; во втором – повышением производительности и профессионального потенциала, что пойдет на пользу всему обществу. Вместе с тем трудно оправдать поощрение таких

характеристик трудоустраиваемости, которые приводят лишь к позиционным преимуществам или наносят ущерб другим. Важно отметить, что политика трудоустраиваемости может усилить последние тенденции видеть в высшем образовании, прежде всего, источник частных благ. Необходимо полностью признать такие аспекты высшего образования как «общественные интересы» и «общественное благо» (Marginson, 2011).

Кроме того, не следует поощрять «политику» трудоустраиваемости, если она ослабляет основную функцию университета содействовать познанию. Как отмечалось, инструментальная ценность университетов должна существовать наравне со их внутренней ценностью и вытекать из нее, а не заменять. Кроме того, следуя Д. Дьюи (Dewey, 1964) и М. Оукшотту (Oakeshott, 1989), традиционное представление о целеориентированной деятельности (в данном случае речь идет о цели трудоустраиваемости, определяющей функционирование университета) можно рассматривать как иллюзию: из работы университета может вытекать целый ряд инструментальных ценностей, включая трудоустраиваемость, но не первое приводит к появлению последнего. “Университет – это не машина для достижения определенной цели или получения определенного результата; это способ человеческой деятельности” (Oakeshott, 1989: 96).

Важно еще раз подчеркнуть, что эта статья не выступает против связей с миром работы или профессионального развития в университетах. Работа является фундаментальной частью человеческой жизни и важным источником ценностей, поэтому университеты должны (как они это делали на протяжении веков) готовить выпускников, способных выполнять свои функции в специализированных областях занятости. В этой связи Р.С. Питерс (Peters, 1981) делает различие между понятиями ‘работа’ и ‘труд’ (опираясь на Ханну Арендт). Первое понятие определяет значимую работу с использованием квалификации, приводящую к полезному конечному



продукту, тогда как второе, характеризуемое К. Марксом как ‘отчуждение’, предполагает минимум навыков, формирует низкую ответственность и вознаграждается исключительно внешними благами. По мнению Питерса, образование не должно вообще готовить к ‘труду’, но подготовка к работе вполне обоснована, если только это не “узконаправленное обучение и тренинг”, а “путь к пониманию принципов общего применения и акцент на более общие вопросы, представляющие интерес для человека”. Лучшему пониманию видов профессиональной подготовки, которые оправданы в университете, способствует предложение К. Уинча (Winch, 2006) развивать у выпускников *технологическое*, а не просто *техническое* знание. Это позволит им критически осмысливать и формировать свою рабочую среду, что предполагает не только умение применять теоретическое знание для конкретной цели, но “способность вносить вклад в теоретическую составляющую применимого знания”. Поэтому нам следует сосредоточиться не на том, должны ли университеты готовить своих студентов к работе, а на том, как они это делают.

Но что, если бы был поставлен вопрос, должны ли университеты содействовать достижению целей вне сферы их основной ответственности (содействие человеческому познанию), если имеется достаточный общественный интерес? Почему университеты должны концентрироваться на том, что они делают лучше всего, если есть другие насущные потребности? Конечно, в экстремальной ситуации, такой как продовольственный кризис, вузы должны добровольно отдавать свои земли и человеческие ресурсы для сельскохозяйственного производства на временной основе. Тот же аргумент, однако, неприменим к более общим потребностям общества. Во-первых, с точки зрения эффективности вполне могут существовать и другие учреждения, лучше оснащенные для этого: как указывалось выше, в случае трудоустраиваемости многие из предлагаемых характеристик более эффективно или действенно развиваются на рабочем

месте или в рамках специализированных форм профессиональной подготовки. Во-вторых, (и хотя здесь нет места для подробного доказательства), вклад университетов в развитие общества и благосостояние людей в долгосрочной перспективе является существенным, даже если точный характер этого вклада трудно предсказать.

И в заключение, важный вопрос: есть ли отличия между государственными и частными вузами с точки зрения обсуждавшихся вопросов. Сегодня во всем мире очень немногие учреждения являются чисто государственными – в том смысле, что финансируются за счет налоговых поступлений и создаются или контролируются государством (как, например, в случае бразильских и аргентинских государственных университетов). Большинство университетов имеют определенное частное участие (либо в финансировании, либо в предоставлении обучения), даже если они не являются полностью частными или коммерческими. Важно также напомнить, что участие государства в высшем образовании в большой мере является историей 20-го века, и что ранние университеты также были «частными». Но являются ли частные университеты, в силу их финансовых или управленческих связей с конкретными лицами или группами, особым случаем? Будут ли они иметь более масштабную или четко выраженную лицензию/ обязательство содействовать трудоустраиваемости?

Хотя в этих случаях порядок подотчетности разный, это не значит, что вышеприведенные аргументы неприменимы. Если учебное заведение перестало считать углубление человеческого познания своей фундаментальной целью, то логично заключить, что оно больше не вписывается в категорию университета. Так, например, центр, проводящий для конкретной компании прикладные исследования, результаты которых используются при разработке корпоративных продуктов, а не передаются академическому сообществу, обычно не называют университетом. То же

самое можно сказать и о центре, который готовит сотрудников к определенному направлению работы, не предполагая какого-либо элемента открытого исследования или более широкого интеллектуального развития (несмотря на существование Университета гамбургеров компании Макдональдс). Что касается обучения, частный университет должен обладать исследовательской функцией точно так же, как и государственный. В отношении этического аспекта верно следующее: хотя частные университеты могут и не нести прямой ответственности перед налогоплательщиком, этим они не освобождаются от моральных обязательств перед обществом. Частный характер отношений между студентом и университетом оправдывает поощрение незэтичных качеств не больше, чем личные отношения между клиентом и адвокатом оправдывают фальсификацию доказательств. (Разумеется, эти дискуссии имеют *нормативный* уровень (т.е., как должно быть), а не регламентируют происходящее *описательно*. На практике, в новых системах потребления студенты приобретают то, что фактически является позиционным преимуществом, и очень часто через трудоустраиваемость, представляющую собой игру в одни ворота).

Таким образом, университеты должны содействовать трудоустраиваемости, но только ее конкретному варианту: в соответствии с целями критического осмысления и моральных действий или исходя из них. В этом смысле может показаться, что понятие трудоустраиваемости сокращается до так называемой *готовности студентов к выпуску (graduateness)* – другими словами, одно из качеств человека, формирующихся в ходе обучения в университете, состоит в том, что он может получить и эффективно осуществлять работу, однако эта характеристика не превалирует над всеми остальными и второстепенна по отношению к другим ролям выпускника – как гражданина государства или как человека, являющегося частью сети отношений, близких или дальних.

## Выражение благодарности

Выражаю признательность Джудит Суисса, Кристоферу Мартину, Габриэлю Голдмайеру и двум анонимным рецензентам за их полезные комментарии к предыдущим вариантам статьи.

## Литература

Allais, S. (2014) *Selling Out Education: National Qualifications Frameworks and the neglect of knowledge*, Rotterdam: Sense.

Aviram, A. (1992) The Nature of University Education Reconsidered (a response to Ronald Barnett's *The Idea of Higher Education*). *Journal of Philosophy of Education*, 26: 183–200.

Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming*. Institute for Public Policy Research, London, UK. Retrieved from <http://www.ippr.org/publication/55/10432/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead>

BIS – Department for Business, Innovation and Skills (2011). *Supporting Graduate Employability: HEI Practice in Other Countries*: BIS Research Paper Number 40. London: BIS.

Bologna Declaration (1999), The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education, European Union, Brussels, available at: [http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf). Accessed 31/8/14

Bridges, D., (1993) 'Transferable skills: a philosophical perspective.' *Studies in Higher Education*, Vol.18. No.1, pp.43-51.

British Council (2013) *Graduate Employability in the Middle East and North Africa: Post-Arab Spring*. Available at [http://www.britishcouncil.org/employability\\_report.pdf](http://www.britishcouncil.org/employability_report.pdf). Accessed 31/8/14.

Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011), *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*, Oxford and New York: Oxford University Press.

Carpentier, V. (forthcoming) "The historical expansion of Higher Education in Europe: spaces, shapes and rationales", in J. L. Rury and E.H. Tamura (eds) *The Oxford Handbook of The History of Education*. Oxford: Oxford University Press.

CHEC (2013). *Pathways from University to Work*. Wynberg: Cape Higher Education Consortium.

Clark, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: 44arden44e44ion44l pathways of transformation* (New York, Elsevier).

Collini, S. (2012) *What are universities for?* London: Penguin.

Dearing, R. (1997) *The Dearing Report*. (National Committee of Enquiry into Higher Education). London: HMSO.

Dewey, J. (1964) The continuum of ends-means. In R. Archambault (Ed.) *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press.

- Dunne, J. (2006) "Newman Now: Re-Examining the Concepts of 'Philosophical' and 'Liberal' in the Idea of a University." *British Journal of Educational Studies* 54(4): 412–428.
- Eco, U. (2013) *Perché le università?* Universitas 131. Available at <http://www.disf.it/files/eo-perche-universita.pdf> . Accessed 2/9/14.
- Hager, P. & Holland, S. (Eds) (2006) *Graduate attributes, learning and employability*. Dordrecht: Springer
- Harvey, L. (2000) New realities: the relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6 (1), 3-17.
- Hinchliffe, G. and Jolly, A. (2011) 'Graduate identity and employability', *British Educational Research Journal* 37(4): 563–584.
- Holmes, L. (2001) Reconsidering graduate employability: the 'graduate identity' approach, *Quality in Higher Education*, 7(2), 111–119.
- Holmes, L. (2013), Realist and relational perspectives on graduate identity and employability: a response to Hinchliffe and Jolly. *British Educational Research Journal*, 39: 1044–1059.
- Kerr, C. (1963) *The Uses of the University*. New York: Harper Torchbooks.
- Martin, C. (forthcoming) Should Students Have to Borrow? Autonomy, Well Being and Student Debt.
- Marginson, S. (2011), 'Higher Education and Public Good', *Higher Education Quarterly*, 65(4): 411-33.
- Mason, G., Williams, G., and Cranmer, S., (2006) *Employability Skills Initiatives in Higher Education: What Effects do they have on graduate labour market outcomes?*, National Institute of Economic and Social Research.
- McCowan, T. (2013) *Education as a human right: principles for a universal entitlement to learning*. London: Bloomsbury.
- McGrath, S. 2009 What is employability? Learning to support employability project paper 1. School of Education, University of Nottingham. Available at: [http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared\\_uccer/epa\\_docs/what\\_is\\_employability.pdf](http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared_uccer/epa_docs/what_is_employability.pdf)
- Morley, L. (2001) Producing new workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7 (2), 131-138.
- Newman, J. H. 1852/1947. *The Idea of the university: defined and illustrated*, London: Longmans, Green and Co.
- Novoa, A. (2007) The 'right' education in Europe: When the obvious is not so obvious! *Theory and Research in Education*, 5 (2), 143-151.
- Oakeshott, M. (1989) The idea of a university. In T. Fuller (Ed.) *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education* (New Haven and London, Yale University Press), 95–104.

- OECD (2008a) *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1: Special Features: Governance, Funding and Quality*, OECD Publishing.
- OECD (2008b) *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 2: Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*, OECD Publishing
- Pegg, A., Waldock, J.; Hendy-Isaac, S. and Lawton, R. (2012) *Pedagogy For Employability*. York, UK: Higher Education Academy.
- Perkin, H. (2007) History of universities. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (eds), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Peters, R. S. (1981) *Essays on Educators*. London: George Allen and Unwin.
- Santos, B. S. (2004) *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Schultz, T. W. (1961). 'Investment in human capital.' *The American Economic Review*, 51 (1): 1–17.
- Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Clarendon Press.
- Steur, J., Jansen, E., & Hofman, W. (2012). Graduateness: An empirical examination of the formative function of university education. *Higher Education*, 64(6), 861–874.
- Swift, A. (2003) *How Not to Be A Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London: Routledge.
- Tomlinson, M. (2012) Graduate employability: a review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25, 407-431.
- Trow, M. (1976) Higher Education and Moral Development *American Association of University Professors Bulletin*, 62 (1), 20-27.
- UNESCO (2012) *Graduate Employability in Asia*. UNESCO: Bangkok.
- University of Melbourne (2014) Melbourne Graduates. Available at <http://learningandteaching.unimelb.edu.au/curriculum/graduates>. Accessed 6/2/15.
- Unterhalter, E. and Brighouse, H. (2007) Distribution of what for social justice in education? The case of Education for All by 2015. In M. Walker and E. Unterhalter (Eds) *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Walker, M., McLean, M., Dison, A., Peppin-Vaughan, R. (2009) South African universities and human development: Towards a 46arden46e46ion and operationalisation of professional capabilities for poverty reduction. *International Journal of Educational Development*, 29 (6), 565-572.
- Winch, C. (2006). Graduate attributes and changing conceptions of learning. In: P. Hager & S. Holland. (Eds.). *Graduate attributes, learning and employability*. Dordrecht: Springer, 67-89.

Wissema, J.G. (2009) *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Edward Elgar, Cheltenham.

World Bank., (2010) *Stepping Up Skills: For more Jobs and Productivity*, Washington DC: World Bank.

Yorke, M. (2004) Employability in higher education: what it is – what it is not, *Learning and Employability Guides* (York, LTSN-ESECT), 1.

Yorke, M. and Knight, P. (2006) *Embedding employability into the curriculum*. York, Higher Education Academy.

## Приложение 2

РензеКолстер<sup>8</sup>, Дон. Ф. Вестерхайден<sup>9</sup>, Марк Фредерикс<sup>10</sup>

### **ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ В ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БАКАЛАВРИАТА И ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА В ЧЕТЫРЕХ СИСТЕМАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**RenzeKolster, Don F. Westerheijden, Mark Frederiks**

**Learning for employability: Integrating employability into professional bachelorprogrammes and quality assurance in four higher education systems**

[http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia\\_3\\_Kolster\\_Westerheijden\\_Frederiks.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_3_Kolster_Westerheijden_Frederiks.pdf?sfvrsn=0)

#### **Аннотация**

Статья посвящена сравнительному исследованию четырех систем высшего образования (Нидерланды, Фландрия, Северный Рейн-Вестфалия и Ирландия), проведенному в 2013-14 гг. Целью его было установить, каким образом высшие учебные заведения интегрируют обучение для трудоустраиваемости в программы профессионального бакалавриата по трем предметным областям (машиностроение, социальная работа и туризм), и как аспекты трудоустраиваемости учитываются во внешнем обеспечении качества. Анализ 24 отобранных хорошо функционирующих учебных программ позволил выявить образцы лучшей практики в этой области, а также элементы и стратегии, часто используемые на всех этапах образовательного цикла(вход-процесс-результаты (выход)) и обеспечения его качества. Делается вывод: программы профессионального бакалавриата уделяют достаточно внимания обучению для трудоустраиваемости, однако используемые подходы различаются по странам и по предметным областям. В разных системах обеспечения качества вопросы трудоустраиваемости также занимают разное место.

---

<sup>8</sup>Научный сотрудник, Центр изучения политики высшего образования (СНЕПС), Университет Твенте, Нидерланды

<sup>9</sup>Старший научный сотрудник, СНЕПС, Университет Твенте, Нидерланды

<sup>10</sup>Координатор международной политики, Аккредитационная организация Нидерландов и Фландрии (NVAO), Нидерланды

## 1. Введение и методология

Трудоустраиваемость выпускников – это, возможно, самая главная проверка любой программы профессионально-ориентированного бакалавриата. Как программы обучения, хорошо зарекомендовавшие себя с точки зрения трудоустраиваемости, связаны с профессиональной областью? Их опыт может стать основой развития ориентированных на трудоустраиваемость методик для учебных программ и облегчить разработку эффективных критериев и процедур в системах обеспечения качества. Мы провели международное сравнительное исследование, дающее представление о том, как обеспечивается и поддерживается связь между программами профессионально-ориентированного бакалавриата и рынком труда. В статье нашли свое отражение выводы, содержащиеся в полном отчете по данному исследованию (Kolster&Westerheijden, 2014).

*Программы профессионального бакалавриата* – это программы обучения первого цикла на уровне 6 Европейской квалификационной рамки (EQF 6), которые готовят студентов к самостоятельному осуществлению профессиональной деятельности.

Вопросы трудоустраиваемости обсуждаются в академической литературе уже пять десятилетий (Yorke, 2006) и продолжают сохранять свою актуальность (Glass, 2013). *Трудоустраиваемость* описывает степень обученности и подготовленности человека, которые обеспечивают ему возможность получить и сохранить работу. Трудоустраиваемость является отражением общей обстановки и производственной среды, создаваемой работодателями (т. е. то, в какой мере они стимулируют и поддерживают личное развитие и обучение). Однако большинство факторов трудоустраиваемости относятся к отдельному человеку: это компетенции, взгляды и готовность к труду (VanderHeijden, 2005,). Аналогичный подход можно найти в определении М. Йорка (Yorke, 2006, стр. 8): трудоустраиваемость – это «совокупность достижений: навыков, представлений и личных качеств выпускников, которые дают им больше шансов получить работу и быть успешными в выбранной профессии, идут на пользу им самим, трудовому коллективу, обществу и экономике». Наш исследовательский проект не преследовал цель определить или протестировать термин «трудоустраиваемость». Его задачей было выяснить, как эта концепция используется в профессионально-ориентированном высшем образовании в разных странах. «Достижения» в определении М. Йорка можно приравнять к планируемым результатам обучения, описывающим, что обучающийся должен знать, понимать и уметь делать после успешного завершения процесса обучения (EuropeanCommunities, 2009, стр. 13). Кроме того, «результаты обучения – это поддающееся проверке изложение того, что, как ожидается, должны знать, понимать и уметь делать учащиеся, которые получили определенную квалификацию или завершили изучение программы либо ее компонентов. Как таковые, результаты обучения акцентируют связь между преподаванием, обучения и оцениванием» (там же). Результаты обучения могут формулироваться внутренними и внешними заинтересованными сторонами (например, представителями программы обучения и консультативными советами профессиональной области). Требуемые результаты обучения, включая компетенции по профессии, могут быть выражены в терминах навыков трудоустраиваемости (PrecisionConsultancy,2007).



Для исследования были выбраны четыре системы высшего образования: Нидерландов, Фландрии, Северного Рейна-Вестфалии (Германия) и Ирландии.<sup>11</sup> Все они имеют масштабный и авторитетный сектор профессионального бакалаврского образования, отдельный от «традиционных» исследовательских университетов. Системы достаточно различаются, что делает их сравнение интересным (McQuade&Maguire, 2005; Schomburg&Teichler, 2011; deWeert, 2011).

Во Фландрии 20 университетских колледжей принимают чуть менее половины всех студентов, поступающих на программы профессионального бакалавриата, и выпускают их на рынок труда по завершении трехлетнего обучения (180 кредитов ECTS). Приобретение практического опыта работы является неотъемлемой частью программы обучения.

В Нидерландах четырехгодичные (240 ECTS) бакалаврские программы в 39 финансируемых государством университетах прикладных наук привлекают около двух третей всех абитуриентов. Обычно третий год обучения – это стажировка.

В университетах прикладных наук Германии стажировкам обычно отводится один-два из шести (180 ECTS) или семи (210 ECTS) семестров обучения по программам первого цикла. 216 университетов прикладных наук ежегодно принимают треть всех абитуриентов страны. В самой густонаселенной земле – Северный Рейн-Вестфалия – имеется около 35 университетов прикладных наук (Kaulisch&Huisman, 2007).

В Ирландии 14 институтов технологии, где обучается около 40% всех студентов. Здесь существует два вида степеней первого цикла. Обычные степени бакалавра требуют трех лет обучения (180 ECTS). Почетную степень бакалавра (Honours Degree) можно получить за три-четыре года (180-240 ECTS). Образование, предлагаемое институтами технологии, – это программы высшего образования и подготовки с профессиональной направленностью.

В центре нашего исследования три предметные области – машиностроение, социальная работа и туризм. Мы рассматриваем области обучения, формирующие ряд жестких и мягких навыков, с большим числом студентов в вузах, которые имеют разную форму собственности (государственные / частные) и выпускников, работающих в разных по размеру компаниях.

В каждой стране для каждой предметной области было выбрано по две учебные программы. Наш выбор программ определялся тем, что в них доказано учтены требования трудоустраиваемости, и основывался на исследованиях и рейтингах трудоустраиваемости выпускников, а также на отчетах по оценке качества. Свое внимание мы сосредоточили на финансируемых государством вузах и программах с полным днем обучения.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup>Для простоты чтения (и написания) при ссылке на высшее образование будет использоваться термин 'страна'.

<sup>12</sup>Исключением стали курсы, связанные с туризмом, в Северном Рейне-Вестфалии (Германия), поскольку практически все они преподаются в частных (признанных государством) высших учебных заведениях.

На четырех этапах программ обучения анализировалась информация о том, как поддерживается связь с профессиональной областью (см.рис. 1):

- Этап 1. Вход: запрос от профессиональной области на разработку программы обучения
- Этап 2. Процесс: привязка к профессиональной сфере в ходе предоставления образования и оценивания
- Этап 3. Результаты: последствия ввода и процесса с точки зрения трудоустраиваемости
- Этап 4. Управление процессами и оценивание: привязка к профессиональной сфере в обеспечении(внутреннем и внешнем) качества.

Наш подход сочетал в себе исследования “за столом” и опросы. Исследование “за столом” включало обзор литературы по трудоустраиваемости в (профессиональном) высшем образовании, отчеты по оценке, отчеты по результатам обучения, обследования трудоустраиваемости, проведенные среди выпускников и работодателей; а также количественную и качественную информацию о связи выпускников программ профессионального образования с рынком труда. Проводились также интервью со специалистами агентств по обеспечению качества (в четырех системах высшего образования), специалистами из консультативных структур на уровне предметных областей (например, с представителями профессиональных организаций), а для 24 отобранных программ – со специалистами по программам обучения (например, с координаторами и руководителями программ).

**Рис. 1: Результаты обучения в образовании и процессах обеспечения качества**



## 2. Выводы о трудоустроиваемости в программах профессионального бакалавриата

Для этапа входа мы установили, что профессиональная область серьезно учитывается в программах обучения. Используемые подходы к включению трудоустроиваемости в структуру программы среди прочего предполагают:

- Внутренние консультации: преподаватели с профессиональным опытом, экспертный совет по профессиональной области<sup>13</sup>, привязка в профиле вуза.
- Внешние консультации: особенно с работодателями в регионе, с национальными представительными органами профессиональной области и с международными консультативными органами.
- Стандарты и политика системного уровня: там, где существуют, применяются предметно-специализированные результаты обучения, национальные квалификационные рамки и инновационные стратегии.

Методы на этапе входа сильно зависят от установленных в странах требований по обеспечению качества. Так, в Нидерландах для всех программы обучения введены – в некоторых случаях при участии (местных) представителей профессиональной области и/или ее экспертного совета – предметно-специализированные результаты обучения. Во Фландрии для двух из трех исследуемых областей также введены предметно-специализированные результаты обучения, хотя и без прямого участия профессионального сообщества. Возможно, это одна из причин, почему фламандские учебные программы проходят через длительные процессы согласований, позволяющие профессиональной области или ее экспертному совету так или иначе внести свой вклад. В Германии учебные программы имеют высокую степень автономии, благодаря чему могут делать свое содержание как больше академически-ориентированным, так и больше профессионально-ориентированным. Программы, имеющие профессиональную направленность, часто функционируют в контакте с местными работодателями. Две программы по туризму, предлагаемые частными высшими учебными заведениями Германии, имеют гораздо больше официальных связей в профессиональной сфере на местном, национальном и международном уровне, чем аналогичные программы в государственных вузах. Подход, применяемый учебными программами в Ирландии зависит от профессиональной области: присваиваются в ней соответствующие звания или требуется регистрация? Если доступ к профессии является регулируемым, профессиональные или государственные органы могут устанавливать для программ подготовки обязательные предметно-специализированные результаты обучения и давать право на профессиональное звание или регистрацию только выпускникам таких программ. Во всех случаях исходные данные для программ обучения были получены путем официальных или неофициальных консультаций с (местными) работодателями. Характер контактов – официальный или неофициальный – во много зависит от вуза и от программы. Не исключено, что выбор того или иного подхода – это тактическое решение,

---

<sup>13</sup> Мы используем термин ‘экспертный совет по профессиональной области’, даже если в программах обучения применяются другие термины, например, индустриальный представительный орган или консультационный комитет профессиональной области.

поскольку по некоторым мнениям, формализация контактов может негативно повлиять на готовность работодателей участвовать в программах обучения.

Этап «Процесс» сосредоточен на организации связей программ обучения с профессиональной сферой в ходе предоставления образования и оценивания. Для этой цели используются различные методы, в том числе: стажировки, проекты или проектное обучение, привлечение преподавателей с профессиональным опытом, гостевые лекции, экскурсии и элективные модули. Профессиональное сообщество участвует в оценке проектов, стажировок, ролевых игр, а также в присуждении степеней, и иногда в работе диссертационной комиссии.

Благодаря тесным связям с профессиональным сообществом, многие учебные программы меняются с учетом новейших тенденций и разработок в своей предметной области. Такие изменения оказались особенно актуальными для образования в сфере туризма. Во всех исследованных предметных областях программы обучения обеспечивают формирование не только предметно-специализированных навыков, но и универсальных навыков, связанных с трудоустраиваемостью. Универсальные мягкие навыки включают: навыки коммуникации, навыки поиска работы (например, навыки прохождения интервью, навыки создания сети деловых контактов, профессионализация присутствия в Интернете), а также языковые навыки (особенно в программах по туризму). Ряд вузов имеет специализированные центры, где вне учебной программы студенты получают помощь в приобретении связанных с работой навыков. Трудоустраиваемости студентов может существенно способствовать интернационализация, которой, однако, во многих рассмотренных программах не уделяется должного внимания. Практически отсутствуют особые инициативы по улучшению трудоустраиваемости иностранных студентов, прибывших в страну для получения степени.

Что касается этапа результатов, то учебные программы и заинтересованные стороны, в целом, удовлетворены достигнутым уровнем занятости выпускников. Однако результаты тесно связаны с экономическим положением в конкретной предметной области, а также в стране или регионе. Ситуация на рынке труда в Германии и до некоторой степени во Фландрии лучше, чем в Ирландии и Нидерландах. Ирландские выпускники больше других используют международную мобильность в качестве альтернативного пути на рынок труда, что возможно, является отражением культурных моделей (столетия ирландской эмиграции и высшее образование, стратегически больше ориентированное на международные варианты трудоустройства) и преимуществ, которые имеют носители английского языка.

С точки зрения предметных областей, инженеры-механики имеют самые благоприятные перспективы на рынке труда. Для выпускников программ по социальной работе государственные бюджетные сокращения делают ситуацию менее перспективной в плане трудоустройства, особенно в Нидерландах, Ирландии и отчасти во Фландрии. Сфера туризма испытывает бурную переориентацию, из-за чего традиционные рынки труда оказались разобщенными. Среди других факторов, влияющих на результаты трудоустройства – (городское) расположение вузов, работа выпускников за пределами своей области подготовки (что особенно заметно в области туризма), а также

продолжение образования выпускниками, отчасти для того, чтобы избежать плохой ситуации на рынке труда.

Для программ обучения применяются различные стратегии мониторинга, дающие представление о результатах трудоустройства выпускников и об удовлетворенности и будущих потребностях работодателей. Некоторые вузы проводят систематические опросы выпускников и работодателей. В других вузах это делается нерегулярно либо применяются иные качественные методы (например, мониторинг профилей в социальной сети LinkedIn). Опросы выпускников могут быть организованы на национальном уровне, как, например, в Нидерландах (НВО-монитор – ежегодный опрос выпускников высших профессиональных учебных заведений). Программы по туризму особенно нуждаются в информации о количественных (требования на рынке труда) и качественных (необходимость специализации) тенденциях. Такая информация является основой для выбора дальнейшей стратегии: переходить к более всеобъемлющим программам или, напротив, к узкоспециализированным. Как результат, были использованы обе стратегии. В целом, мы увидели добродетельный круг, где расширение контактов между программой и профессиональной сферой способствовало повышению взаимной удовлетворенности.

Для заключительного этапа (управление процессами и оценка) было установлено, что связанная с трудоустраиваемостью практика внутреннего обеспечения качества зависит от вуза. Так, в крупных вузах имеются формальные процедуры для получения отклика от профессиональной области, для вовлечения профессионального сообщества в образовательную и экспертно-экзаменационную деятельности, а также для сбора статистики трудоустройства. Хорошим опытом следует признать наличие на разных этапах PDCA<sup>14</sup>-циклов, которые включали прямые контакты с профессиональной областью. Мы видели, что практика обеспечения качества в небольших вузах имеет неформальный характер: например, встречи с работодателями организовывались по ситуации, а (качественная) информация по трудоустраиваемости собиралась в ходе непосредственного общения с выпускниками.

Все связанные с учебными программами, удовлетворены тем, какое место отводится трудоустраиваемости в процедурах внешнего обеспечения качества, хотя значимость этого вопроса в разных странах различна. В большинстве программ признано ненужным усиливать акцент на трудоустраиваемость во внешнем обеспечении качества. Наоборот, указывается, что во внешнем обеспечении качества следует уделять больше внимания достигнутому академическому уровню, а также тому, что сделано в рамках программ для установления связей с профессиональной областью.

### **3. Обсуждение: сходства и различия в обеспечении трудоустраиваемости**

Стратегии и подходы к улучшению трудоустраиваемости студентов во многом зависят от страны, предметной области и характеристик вуза.

К страновым аспектам, например, относятся: являются ли входные данные для проектирования учебной программы структурированными посредством предметно-

---

<sup>14</sup>Комплексная модель планирования и оценки - это так называемая модель Plan-Do-Check-Act (Планируй-Делай-Проверяй-Воздействуй), или просто модель PDCA. (Прим. перевод.)

специализированных результатов обучения и обязательны ли для программы сбор статистики трудоустраиваемости. Кроме того, механизмы обеспечения качества могут потребовать, чтобы элементы трудоустраиваемости включались в учебные программы определенным образом. В этом смысле система высшего образования в Нидерландах оказалась наиболее централизованной, а в Северном Рейне-Вестфалии (Германия) – наименее. Система высшего образования Ирландии стоит в нашем исследовании особняком, так как здесь наиболее сильно регулирующее воздействие профессионалов.

В предметных областях отмечены некоторые важные факторы. Во-первых, это разнообразие и динамика. Особенно заметен контраст между относительно стабильными и четко определенным сектором машиностроения и дезинтегрированной и бурной туристической отраслью. Во-вторых, перспективы трудоустройства также различны: инженеры с их стабильной и реальной индустрией и социальные работники, в большей мере зависящие от колебаний государственной политики. И здесь опять ярко выражен контраст между машиностроением (реальный, стабильный и в основном региональный сектор) и туризмом (неопределенность, разобщённость и больше международная ориентация). В-третьих, существуют различия в уровне кооперации между программами в одной предметной области. И, наконец, предметные области обнаруживают разную степень ответственности программ обучения за трудоустраиваемость своих выпускников. Объясняющим фактором здесь вновь оказывается предсказуемость рынка труда, когда в машиностроении и социальной работе имеются четкие представления о навыках и компетенциях, требующихся выпускникам, и об обязанности учебных программ сформировать их у студентов. При этом самым конкретным утверждением по поводу туристического образования было: программа обучения должна учитывать явления на соответствующих рынках и теоретически обобщать их с тем, чтобы обеспечить студентам необходимые результаты обучения. Ни в одной программе не ставится задача гарантировать выпускникам получение работы в секторе туризма.

Подход к вопросам трудоустраиваемости зависит от размера вуза и программы с точки зрения количества студентов, которое влияет на степень формализации контактов с профессиональной областью. Немаловажное значение имеет, на какой уровень – местный, национальный или международный – ориентированы вуз и программа, что является стратегическим выбором вуза (иногда программы). Кроме того, профиль высшего учебного заведения определяет, каким конкретным компетенциям и результатам обучения придаётся особая значимость, например, повышенное внимание во всех программах вуза к развитию навыков предпринимательства и рационального использования ресурсов.

Некоторые аспекты, связанные со страной, предметной областью и вузом, оказывают влияние на те стратегические изменения, которые позволяют программам оставаться востребованными обществом, профессиональной сферой и студентами. Среди основных стратегических возможностей, которые были отмечены в нашей выборке, следующие:

- Расширение: например, включение компетенций, более универсальных с точки зрения знаний, навыков и установок
- Специализация: например, включение в программу элективных модулей по специализации.

- Академическая ориентация: например, включение более академических компетенций
- Профессиональная ориентация: например, включение профессиональных компетенций
- Географическая (региональная, национальная или международная) ориентация: например, если региональные перспективы трудоустройства невелики, на этапах входа и процесса можно усилить внимание к национальной или международной трудоустраиваемости.

Будучи связаны с изменениями окружающих условий, стратегические подходы учебных со временем также меняются. Хотя мы не имели возможности непосредственно наблюдать изменения с течением времени, ответы на ретроспективные вопросы в интервью показали, что аспекты, касающиеся улучшения трудоустраиваемости, все шире внедряются в учебные программы. Убедительными примерами здесь являются участие профессионального сообщества в экзаменах и повышенное внимание к трудоустраиваемости в процессе внутреннего и внешнего обеспечения качества.

Наше исследование показало, что и учебные программы, и руководящие круги на уровне системы сталкиваются с серьезными проблемами в отношении трудоустраиваемости. Во-первых, хотя установленные на национальном уровне предметно-специализированные результаты обучения предполагают внимание к трудоустраиваемости, некоторые респонденты опасаются, что программы рискуют стать слишком единообразными, а дифференциации и профильности не останется места. Во-вторых, механизмы трудоустраиваемости на этапе входа были, в основном, адаптированы к региональному или национальному рынку труда (например, консультации с национальными представительными органами профессиональной области) и в условиях растущей значимости международного рынка труда могут утратить свою актуальность. В-третьих, программы должны принимать во внимание все больше заинтересованных сторон на разных уровнях. Эти заинтересованные стороны имеют разные и иногда противоречивые требования, которым в программах должен быть найден правильный баланс (т.е. не все можно включить в программу объемом в 180 или 240 кредитов ECTS). К сожалению, неверный баланс может иметь серьезные последствия для трудоустраиваемости студентов и для репутации вуза и его программы обучения. И последнее, в условиях неопределенности, вызванной секторальной динамикой занятости, необходимы новые стратегические подходы к разработке программ с прицелом на трудоустройство.

В своем исследовании мы не пытались найти наилучший стратегический подход, поскольку это потребовало бы дополнительных усилий. К тому же вряд какой-то один подход может быть лучшим во всех обстоятельствах. Рассмотренные в исследовании системы высшего образования и их учебные программы различны в том, какое внимание они уделяют трудоустраиваемости. В проекте не ставилась задача выделить какую-то конкретную модель как наилучшую. Скорее, мы делаем акцент на существующих примерах надлежащей практики и тем самым надеемся способствовать совершенствованию программ с точки зрения трудоустраиваемости выпускников и лучшей осведомленности заинтересованных сторон о том, чего ожидать от программ

профессионального бакалавриата. Целью нашего исследования было придать значение аспектам трудоустраиваемости во внутреннем и внешнем обеспечении качества.

### **Примечание**

Данная статья является краткой версией отчета о научной-исследовательской работе П. Колстера и Д. Ф. Вестерхайдена «Трудоустраиваемость профессиональных бакалавров: международный ракурс», выполненной по заказу NVAO (Kolster, P. & Westerheijden, D.F., 2014).

### **Литература:**

European Communities (2009). *ECTS Users' Guide*, Brussels, 6 February 2009.

Glass, A. (Ed.). (2013). *The State of Higher Education*. Paris: OECD.

Kaulisch, M. & Huisman, J. (2007). *Higher education in Germany: Country report*. Enschede: CHEPS, University of Twente, October 2007

Kolster & Westerheijden (2014). *Employability of professional bachelors from an international perspective*. Enschede: CHEPS, University of Twente.

McQuade, E., & Maguire, T. (2005). Individuals and their employability. *Journal of European Industrial Training*, 29(6), 447-456.

Precision Consultancy. (2007). *Graduate Employability Skills*. Melbourne: Precision Consultancy.

Schomburg, H., & Teichler, U. (Eds.). (2011). *Employability and Mobility of Bachelorgraduates in Europe: Key results of the Bologna Process*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers.

Van der Heijden, B. I. J. M. (2005). *No one has ever promised you a rose garden. On shared responsibility and employability enhancing strategies throughout career [inaugural address]*. Assen: Van Gorcum.

De Weert, E. (2011). *Perspectives on Higher Education and the labour market: Review of international policy developments IHEM/ CHEPS Thematic report*. Enschede: CHEPS, University of Twente.

Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: what it is—what it is not*, Higher Education Academy/ESECT. Retrieved from: <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/employability/employability336> (accessed 23-12-2013)

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Очевидно, что существует еще один «треугольник»: государственное регулирование (национальные квалификационные рамки и отраслевые предметно-



специализированные результаты обучения как основа для учебных программ), координирующая функция рынка (профессии с установленными правилами доступа на рынок труда) и добровольное сотрудничество программ для определения общих требований к трудоустраиваемости;

- a. Являются ли эти три угла треугольника равнозначными или эти формы координации имеют свои за и против?
  - b. В условиях, когда трудоустраиваемость выпускников имеет огромное значение (экономика знаний, экономический подъем и т.д.), кто в конечном итоге отвечает за трудоустраиваемость выпускников? Роль учебных программ, роль внешнего обеспечения качества и роль правительства.
2. Некоторые заинтересованные стороны (например, Европейская комиссия) призывают уделять больше внимания трудоустраиваемости во внешнем обеспечении качества. Является ли это желательным, и если да, то как этого можно добиться? Следует ли во внешнем обеспечении качества использовать установленные принципы и показатели, чтобы оценить, включены ли аспекты трудоустраиваемости в программы обучения? Должно ли это действовать только в отношении профессионально-ориентированных программ? Или и в отношении более академически ориентированных программ тоже?

**Суви Эрикссон<sup>15</sup>, Пирре Хетюнен<sup>16</sup>, Юсси-ПеккаТейни<sup>17</sup>**  
**ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ ОТ СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЕМАЯ ПРОФСОЮЗАМИ – ДАВНО**  
**НЕОБХОДИМЫЙ ВЗГЛЯД НА ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ?**

**Suvi Eriksson, Pirre Hyötynen, Jussi-Pekka Teini**  
**Student feedback gathered by the trade unions – much needed perspective on**  
**employability?**

[http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib\\_3\\_Eriksson\\_Hyotynen\\_Teini.pdf?sfvrsn=0](http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_3_Eriksson_Hyotynen_Teini.pdf?sfvrsn=0)

**Аннотация**

Отвечают ли университеты за трудоустройство выпускников?

В Финляндии всегда было более-менее очевидно, что люди с университетской степенью не подвержены безработице. Сегодня, несмотря на то, что ситуация в стране вызывает гораздо меньше беспокойства, чем могла бы, а высшее образование по-прежнему является серьезной защитой от безработицы, профсоюзы SEFE и ТЕК видят достаточно оснований для того, чтобы обратить пристальное внимание на нашу высшую школу с точки зрения трудоустраиваемости.

Чтобы иметь голос в дискуссии вокруг трудоустраиваемости и акцентировать внимание на важности актуального образования, SEFE и ТЕК регулярно собирают обратную связь от недавних выпускников. Полученные результаты используются для воздействия на университеты, а также на тех, кто принимает политические решения. Цель статьи – обсудить трудоустраиваемость в университетском образовании в плане обеспечения качества и роли профессиональных союзов.

**4. Основные сведения и определения**

---

<sup>15</sup>Специальный советник (Образовательная политика), Финская ассоциация выпускников бизнес-школ (SEFE)

<sup>16</sup>Консультант (Политика образования и трудоустройства), Союз академических инженеров и архитекторов Финляндии ТЕК

<sup>17</sup>Секретарь по делам образования, Студенческий союз Технологического университета Тампере / Общество академических инженеров и архитекторов Финляндии ТЕК

Проект SAGE Европейского союза студентов (ESU) [1] показал, что трудоустраиваемость представляет собой довольно сложную совокупность множества различных аспектов. Поэтому важно определить, что понимается под трудоустраиваемостью в данной статье и в национальном контексте.

## **5. Краткое описание системы высшего образования Финляндии**

Финские высшие учебные заведения имеют некоторые особенности. Студенты традиционных университетов, как правило, нацелены на степень магистра. Университеты прикладных наук присваивают, в основном, степень бакалавра, которая обычно не доводится до степени магистерского уровня. Летние месяцы (июнь-август) не включаются в учебное время, что позволяет студентам работать в течение лета. Благодаря этой широко применяемой практике, студенты имеют возможность приобрести ценный опыт и связи в сфере труда. Кроме того, большинство студентов (в зависимости от исследования, примерно 65%) работают, как минимум, часть времени в течение семестра. В некоторых образовательных областях, например, в инженерных и экономических науках, студенты нередко делают магистерские диссертации для промышленности и торговли.

В Финляндии студенты составляют неотъемлемую часть университетского сообщества, а взаимодействие между студентами и сотрудниками носит прямой и неформальный характер. Кроме того, финское законодательство требует, чтобы студенты были представлены наряду с преподавателями и другим персоналом в наиболее влиятельных административных органах университетов. Студенты коллективно представлены студенческими союзами. По Закону об университетах, каждый университет должен иметь студенческий союз с обязательным членством в нем всех студентов додипломного уровня.

Финские университеты являются независимыми публично-правовыми корпорациями либо фондами частного права. В обновленном Законе об университетах (2009 г.) [2] установлено, что как минимум 40% членов университетского совета должны быть не из числа сотрудников или студентов данного университета. Эти места отдаются представителям окружающего социума и рынка труда, что позволяет им внести существенный вклад в принятие решений, касающихся сотрудничества университетов с миром труда.

Прямое государственное финансирование покрывает около 64% университетских бюджетов, поэтому университеты, получая существенное финансовое обеспечение от государства, должны привлекать внешние средства от платных услуг, а также от сотрудничества с рынком труда и разными заинтересованными сторонами.

Трудоустраиваемость выпускников была одним из критериев финансирования вузов, но в настоящее время она определяет лишь 1% государственной поддержки университетов. Эти деньги выделяются университетам на основании статистических данных о трудоустройстве выпускников через год после окончания учебы. Система, однако, не оценивает качество вакансий, несмотря на то, что этот вопрос довольно давно лоббируется профсоюзами. В Финляндии плата за обучение в высшей школе не взимается, поэтому все финансовые средства должны быть собраны из других источников.

### **1.2 ТЕК и SEFE – часть системы профессиональных союзов Финляндии**

**Союз академических инженеров и архитекторов Финляндии (ТЕК)** – это организация услуг и рынка труда для высокообразованных специалистов в инженерно-технологической сфере. 73 тыс. членов ТЕК имеют в основном степень магистра (M.Sc.) по инженерии, технологии, архитектуре или естественным наукам. SEFE, Финская ассоциация выпускников бизнес-школ, является главной организацией для выпускников и студентов, специализирующихся в области экономики и делового администрирования. Члены SEFE, выпускники финских университетов, обладают степенью бакалавра (B.Sc.) по экономике, бизнесу и администрированию или магистра (M.Sc.) в той же области. Как минимум, член Ассоциации, насчитывающей сегодня более 50 тыс. человек, должен иметь академическую степень бакалаврского уровня (эквивалентную BA, BSc) по направлению бизнес-исследования. ТЕК и SEFE (далее – Союзы) осуществляют поддержку своих членов по образовательным, профессиональным, социальным вопросам и условиям на рынке труда. Союзы и представители работодателей совместными усилиями ведут переговоры и заключают коллективные соглашения о заработной плате и условиях труда в соответствующих областях. Помимо решения вопросов, связанных с рынком труда, профсоюзы активно участвуют в развитии образования и повышения квалификации в своих областях. Это делается в тесном сотрудничестве с высшими учебными заведениями, государственными органами, представителями мира труда и другими заинтересованными сторонами.

Почти 75% финнов состоят в профсоюзах, и это довольно высокий показатель по международным стандартам. Основной задачей профсоюза является защита и улучшение социальных гарантий и прав его членов. Сюда входят, например, динамика доходов, защита от безработицы и качество трудовой жизни. Отдельные профсоюзы объединяются в соответствии с направлением своей профессиональной и / или образовательной деятельности – в три основные конфедерации, АКAVA, SAK и STTK [3].

ТЕК и SEFE входят в АКAVA (Конфедерация профсоюзов профессиональных и управленческих кадров в Финляндии), которая объединяет около 30 организаций с более полумиллионом членов профсоюза из числа сотрудников, менеджеров, предпринимателей и самозанятых специалистов, работающих в государственном или частном секторе. Индивидуальные члены присоединяются к одной из организаций АКAVA в зависимости от своей области обучения, степени, профессии или занимаемой должности. Членские организации АКAVA насчитывают более 100 тыс. студентов, из которых в ТЕК входит около 22,5 тыс., а в SEFE – около 16 тыс. Оба профсоюза активно сотрудничают со студентами, например, привлекая представителей студенчества в свои административные органы и обеспечивая финансовую поддержку внеаудиторной деятельности студенческих организаций, связанной с областью обучения.

### **1.3 Трудоустраиваемость**

Манц Йорк и Питер Т. Найт определяют трудоустраиваемость как “совокупность достижений – навыков, понимания и личных качеств – которые дают выпускникам больше шансов получить работу и быть успешными в выбранной профессии, приносящей пользу им самим, трудовым ресурсам, обществу и экономике”. Они также отмечают, что “как совокупность достижений ‘трудоустраиваемость’ не является чем-то статичным, а может развиваться у человека на протяжении всей жизни” [4].

Это определение очень близко к тому, как видят трудоустраиваемость профсоюзы. Вопросы обследований построены на основе мнения профсоюзов о трудоустраиваемости, которое активно обсуждалось с миром труда и университетами. Например, очень важно выявить ключевые компетенции, навыки и знания, необходимые для профессиональной области, так чтобы их можно было изучить с помощью обследований студентов.

## **6. Характеристики систем студенческой обратной связи**

Интерес SEFE и ТЕК к развитию образования коренится в необходимости удовлетворять потребности своих нынешних и будущих членов. Чтобы завтрашние члены могли обладать нужными навыками и компетенциями, Союзы сегодня должны влиять на существующую образовательную систему. И ТЕК, и SEFE работают с точной и актуальной информацией, полученной в ходе исследований и опросов, которые они проводят собственными силами Союзов или заказывают у заинтересованных сторон.

Для мониторинга качества образования оба Союза применяют один и тот же практический инструмент: обратную связь, полученную в результате опросов недавних выпускников. Начиная с 2011 г., ТЕК и финские университеты высшего инженерного образования проводят совместные общенациональные опросы выпускников. У SEFE аналогичная система действует с 2009 г. Основная задача получения обратной связи – собрать сопоставимые данные о трудоустраиваемости выпускников и качестве степеней и образования. В 2013 г. 60% из 2 433 выпускников инженерных специальностей приняли участие в опросе, в 2012 г. анкету заполнили более 70% выпускников со специализацией в области экономики.

Темами опросов являются: ситуация с трудоустройством, сформированные обучением компетенции, опыт работы во время учебы, а также общая удовлетворенность и мнение по поводу деятельности университетов. Выпускники участвуют в обследованиях по просьбе своих департаментов. Союзы собирают данные и информируют общественность о результатах – общенациональных и по отдельным университетам. Обследования и ТЕК, и SEFE разрабатываются и оцениваются в тесном сотрудничестве с университетами-участниками. В случае ТЕК представители университетов также привлекаются к работе в руководящей группе, координирующей систему обратной связи.

Помимо опросов недавних выпускников, Союзы используют и другие формы исследования. Каждый второй или третий год SEFE проводит отдельный анализ положения тех, кто выпустился из университета пять лет назад. Оба Союза отслеживают трудоустраиваемость и качество образования выпускников с докторской степенью. В настоящее время SEFE проводит долгосрочное исследование на основе информации от выпускников, собранной с 2009 г.

Союзы не только обсуждают результаты опросов с университетами, но и используют их, воздействуя на ответственных за принятие решений и принимая активное участие в политической дискуссии. Результаты ежегодно публикуются и широко распространяются среди партнеров и заинтересованных сторон.

## **7. Некоторые результаты обследования трудоустраиваемости**

На нижеследующих рисунках представлены основные результаты обследования трудоустраиваемости выпускников, проведенного в 2012 (SEFE) и в 2013 (ТЕК) гг.

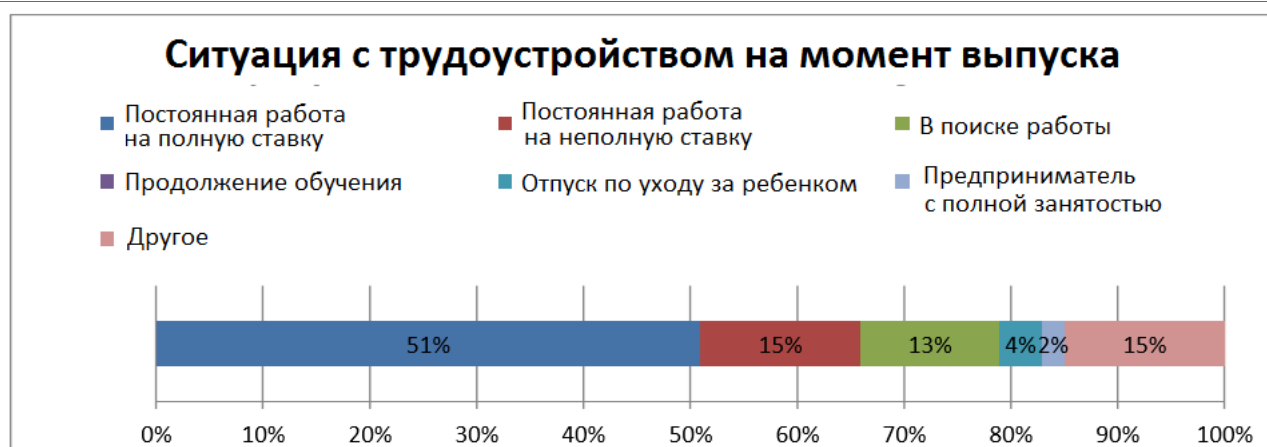
## 8. Ситуация с трудоустройством

В целом, на момент выпуска большинство респондентов были трудоустроены (Рис. 1 и 2).

Рисунок 1: ТЕК



Рисунок 2: SEFE



## 9. Соответствие трудовой функции уровню образования и направлению обучения

Выпускники инженерных и экономических специальностей считают себя довольно хорошо трудоустроенными: 79 % респондентов ТЕК полагают, что их трудовые обязанности хорошо или очень хорошо соответствуют их уровню образования (рису.3). У 81 % респондентов SEFE рабочие задания хорошо или довольно хорошо соответствуют уровню их образования (рис. 4).

Рисунок 3: ТЕК

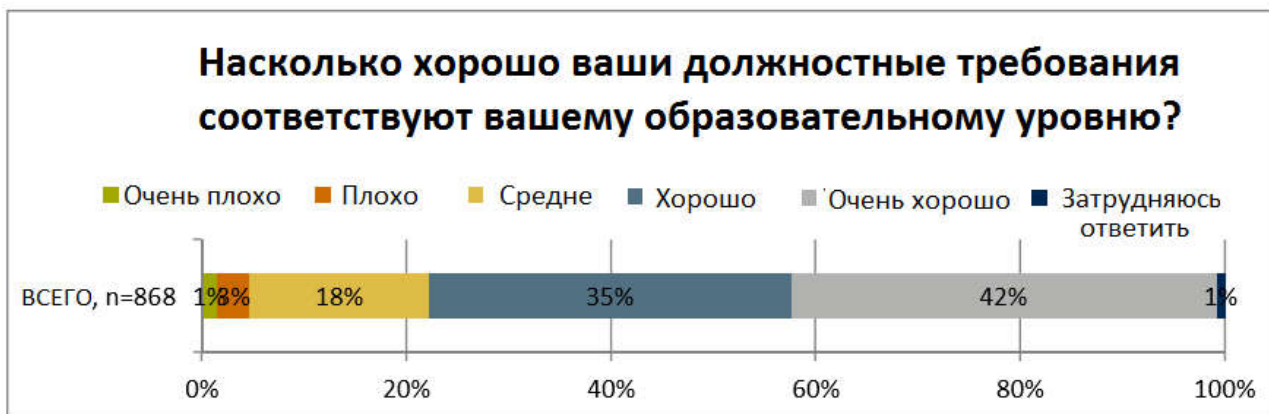


Рисунок 4: SEFE



### 10. Прежние отношения с работодателем

ТЕК задает выпускникам вопрос об отношениях, которые они имели с работодателем до выпуска. 78 % работающих респондентов сообщили, что на момент выпуска они уже установили связь со своим работодателем. 50% ответивших делали диссертационную работу для организации, в которой теперь работают, 28 % - ранее работали в данной организации (рис. 5).

Рисунок 5: ТЕК



Наиболее распространенным способом установить контакт с работодателем для недавних

выпускников 37% респондентов называют использование имеющихся личных контактов и связей (рис. 6).

Рисунок 6: ТЕК



Улучшению трудоустраиваемости может способствовать получения опыта работы, особенно в своей области обучения. По данным опроса ТЕК, средний общий стаж работы, приобретенный в ходе обучения, составляет 20 месяцев, из которых 14,4 месяца – это опыт работы в своей области обучения. Среднее время завершения магистерской диссертации – 8,6 месяца, что также может считаться соответствующим опытом работы.

### 11. Приобретенные навыки

Опросы стали также источником информации о знаниях, навыках и компетенциях, которые приобретены выпускниками за время обучения. Опрос ТЕК показывает, как выпускники оценивают значимость профессиональных навыков в трудовой жизни, и насколько хорошо эти навыки сформированы формальным обучением и полученным в его процессе опытом работы. Результаты представлены на рис. 7 (опрос ТЕК) и рис. 8 (опрос SEFE).



Рисунок 7: ТЕК



Рисунок 8



## 12. Обратная связь от студентов как часть систем обеспечения качества в университетах

Университеты получают огромное количество информации от различных исследований, и собранные Союдами сведения о выпускниках – это лишь один тип используемых ими данных. Следует отметить новый элемент обеспечения качества в финских вузах: первое совместное обследование всех бакалавров в университетах Финляндии, Kandipalaute, стартовавшее около года назад. Государственное финансирование финских университетов частично (3%) распределяется по итогам опроса Kandipalaute об удовлетворенности студентов университетом и обучением, что заставляет университеты выделять значительные ресурсы на данное обследование. Нужно, однако, отметить, что результаты обследования бакалавров дают гораздо меньше информации для реального развития образования, чем дают для инженерии и бизнес-исследований проводимые Союзом опросы, поскольку последние предусматривают открытую обратную связь. Кроме того, обследование Kandipalaute является общенациональным, охватывает все академические области и по форме напоминает студенческие обследования, например, в Германии (Kandipalaute предоставлен Финляндии консалтинговой компанией СНЕ ConsultGmbh). Вопросы Kandipalaute неизбежно имеют более общий характер, поскольку должны подходить для всех областей обучения. В свою очередь, опросы, проводимые ТЕК и SEFE, лучше соответствуют своему предназначению, т.к. сотрудники и студенты, специализирующиеся в инженерии и экономике, могут влиять на содержание задаваемых вопросов. В этих условиях университеты стремятся быть причастными к опросам и вносить посильный вклад в их дальнейшее развитие.

В Финляндии инженеры и выпускники бизнес-школ, как правило, очень активно трудоустраиваются, причем большинство из них – еще до завершения учебы (см раздел 4.3). Однако рост безработицы в академической сфере заставляет университеты обращать больше внимания на поддержку трудоустройства выпускников и на их востребованность рынком труда. Вероятно, поэтому и сотрудники университетов, и представители студенчества одобряют обратную связь, в которой присутствует точка зрения на трудоустраиваемость. Обратная связь в финских университетах (по мнению Союзов) традиционно фокусируется на мнении студентов о преподавании. Для оценки результатов обучения большое значение имеет такой вид обратной связи, когда выпускникам предлагается оценить свои навыки и компетенции.

В университетах Финляндии защитником интересов студентов являются студенческие союзы. Их администрация и сотрудники представляют студенческий контингент в университетской организации и сообществе. Студенческие союзы располагают актуальными данными и обеспечивают информацией представителей студенчества в административных органах университета. Именно эти представители студентов должны продвигать необходимые реформы образования в тех органах, где работают. Конкретный пример студенческого влияния на образовательную политику в области трудоустраиваемости – это пропаганда важности получения соответствующего опыта работы и налаживания деловых контактов и связей во время учебы в условиях, когда правительство постоянно ставит ограничения на сроки обучения. Студенческие союзы и другие организации студентов (в многопрофильных университетах) используют информацию обратной связи, полученную от Союзов, чтобы лоббировать развитие

методов обучения и оценки, более гибкие траектории образования, совершенствование служб поддержки студентов и лучшее взаимодействие между студентами и сотрудниками.

### **13. Некоторые (критические замечания): Трудоустраиваемость в университетах? Как это реально работает?**

Очевидно, что не все выпускники с академической степенью найдут работу в университетах или исследовательских центрах, однако должны быть трудоустроены вне академического сообщества. Трудоустраиваемость выпускников должна стать одним из основных элементов обеспечения качества в высшем образовании. Союзы SEFE и ТЕК подчеркивают, что во время учебы студенты должны получить не только представление о методах и возможностях научной работы: общие навыки трудовой жизни имеют важнейшее значение для трудоустраиваемости и последующего карьерного роста, а значит, должны быть включены в результаты обучения на степень.

Системы обеспечения качества финских университетов в той или иной степени предусматривают обратную связь по конкретным курсам обучения и ориентированы, в основном, на преподавание. Союзы убеждены, что трудоустраиваемость и обратная связь в рамках всей программы на степень должны перенести фокус систем обеспечения качества с преподавания на обучение. В то же время Союзы не считают, что университеты должны действовать как профессиональные школы, или забыть свою научную миссию и предназначение. Напротив, самые важные в плане трудоустраиваемости навыки и компетенции, можно приобрести только с помощью хорошо продуманных, гибких, студенто-центрированных методов преподавания, обучения и оценки [5].

Союзы, студенты и даже руководство университета стремятся к развитию образования по результатам обратной связи. Однако реальные шаги в этом направлении остаются за преподавательским составом университетов и должны надлежащим образом поощряться, финансироваться и контролироваться.

#### **Литература**

- 1) Student Advancement of Graduates Employability (SAGE) –project: <http://www.esu-online.org/projects/current/sage/>
- 2) Universities Act (558/2009) <http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>
- 3) Worker Participation. Description of the Trade Union system in Finland <http://www.worker-participation.eu/National-Industrial-Relations/Countries/Finland/TradeUnions>
- 4) Knight, P. and Yorke, M. (2006). Embedding Employability into Curriculum. Learning and Employability, series 1. York. Electronic version: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/employability/id460\\_embedding\\_employability\\_into\\_the\\_curriculum\\_338.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/employability/id460_embedding_employability_into_the_curriculum_338.pdf)
- 5) Time for a new paradigm in education: Student-centered learning – project, Student-centered learning SCL toolkit: <http://www.esu-online.org/pageassets/projects/projectarchive/100814-SCL.pdf>

#### **Вопросы для обсуждения**

- В какой мере университет несет ответственность за приобретение студентом навыков и компетенций, необходимых для хорошей трудоустроенности?
- Какую роль профессиональный союз может и должен играть в дальнейшем развитии высшего образования? Почему или почему нет?

Анита Лиите<sup>18</sup>, Татьяна Волкова<sup>19</sup>, Аркадийс Звайгзне<sup>20</sup>

## **КОМПЕТЕНЦИИ ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ, ОТВЕЧАЮЩИЕ ОЖИДАНИЯМ РАБОТОДАТЕЛЕЙ**

Anita Līce, Tatjana Volkova, Arkādijs Zvaigzne

**Meeting employers' expectations on employability competencies of higher education graduates.**

[http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p16\\_lice\\_volkova\\_zvaigzne.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p16_lice_volkova_zvaigzne.pdf?sfvrsn=0)

### **Аннотация**

Работодатели могут дать важные сведения о компетенциях трудоустраиваемости и желаемых улучшениях в системе обеспечения качества высшего образования. Основная цель статьи – выяснить, какие компетенции трудоустраиваемости ценятся работодателями, как работодатели видят свое участие в высшем образовании и какие меры по обеспечению качества должны приниматься вузами для лучшего удовлетворения ожиданий работодателей. Был проведен опрос работодателей, которые участвовали в оценке высшего образования как члены латвийского экспертного пула. Опрос основывался на анализе «значимость – уровень развития». Полученные результаты показывают, что для достижения устойчивой трудоустраиваемости выпускники должны брать на себя ответственность за свои решения, проявлять позитивное отношение к работе и коллегам, быть адаптируемыми и мотивированными к работе. Результаты исследования подтвердили, что работодатели больше склонны участвовать в деятельности, которая приносит прямую и непосредственную выгоду их предприятию.

### **Введение**

---

<sup>18</sup> Региональный менеджер по образованию и занятости, Конфедерация работодателей Латвии, Латвия

<sup>19</sup> Профессор, Школа бизнеса и финансов, Латвия

<sup>20</sup> Руководитель по учебной работе, Союз студентов Латвии

Из-за стремительных изменений на рынке труда, которые изучаются многими исследователями и международными организациями в контексте будущих потребностей в профессиональных навыках (A. DeGrip et al., 2004; Humburg et al., 2013; WEF, 2015), выпускники больше не могут рассчитывать на то, что всю свою жизнь будут трудиться по одной и той же профессии на считанном числе мест работы: они должны становиться более гибкими и быть готовы к обучению в течение всей жизни. Ли Харви даже определяет трудоустраиваемость человека как обучение на протяжении всей жизни: трудоустраиваемость (employability – способность получить работу) – это «развитие характеристик личности, технических методов или опыта для жизни. Это процесс учения, и акцент делается не на “получить работу” (employ), а больше на “способность” (ability). По сути, речь идет о развитии критических рефлексивных способностей с целью расширения возможностей и повышения ценности учащегося» (Harvey, 2005).

Несмотря на спорность и множество толкований понятия трудоустраиваемость (Sumanasiri et al., 2015), она занимает важное место в научных разработках и в политике высшего образования. Так, в нескольких международных сравнительных докладах (например, Commission et al., 2015; European Commission et al., 2014) анализируются методы улучшения трудоустраиваемости выпускников. Согласно этим докладам, чаще всего используются такие методы, как вовлечение работодателей в различные процессы планирования, реализации и оценки образования, а также встраивание наиболее востребованных рынком труда навыков в учебные программы. Исследователями разработаны модели, помогающие объяснить факторы развития трудоустраиваемости. Одна из наиболее известных – модель CareerEDGE, предложенная Л. Дакре Пул и П. Сьюэллом (Dacre Pool & Sewell, 2007). Она объясняет, каким образом пять факторов – а именно: обучение планированию и организации карьеры; опыт (работы и жизни); знание, понимание и навыки в предметной области; общие

навыки; эмоциональный интеллект – могут привести к трудоустраиваемости через комплексное взаимодействие с чувством самоуважения, самоофективности и уверенности в себе. Действительно, опросы работодателей в Латвии подтверждают растущий спрос на развитие у студентов переносимых, или универсальных компетенций в дополнение к предметным квалификациям (SIA “Projektunkvalitātesvadība,” 2014, Līce, 2017). Модель CareerEDGE была реализована на практике путем внедрения и исследования ее факторной структуры (Pool et.al., 2014).

Сегодня перед высшим образованием встают новые требования отчитываться за вложения в него, поэтому все более важным становится участие работодателей в обеспечении качества высшего образования. Работодатели представляют ту заинтересованную сторону высшего образования, которая сталкивается с результатами обучения в процессе их применения. Обладая ценной информацией о компетенциях, которые требуются на рынке труда сейчас, и о тех, которые обеспечат устойчивую трудоустраиваемость в будущем, работодатели могут содействовать развитию высшего образования. Они также могут внести вклад в разработку, предоставление и оценку высшего образования, в том числе, благодаря своему внешнему взгляду на желательные улучшения в системе обеспечения качества высшего образования.

Цель данной статьи – на основе данных опроса работодателей исследовать, как высшая школа Латвии может 1) удовлетворить их запросы относительно компетенций трудоустраиваемости выпускников; 2) обеспечить их участие в деятельности вузов и в дальнейшем развитии систем обеспечения качества. Основными вопросами исследования являются:

- Каковы ожидания работодателей относительно высшего образования в Латвии?

- В какой деятельности по улучшению трудоустраиваемости выпускников готовы участвовать работодатели?
- Какие меры должны приниматься вузами для лучшего удовлетворения требований работодателей?
- Как улучшить систему обеспечения качества высшего образования, чтобы можно было эффективнее отвечать требованиям работодателей?

## **Методология**

Исследование проводилось путем электронного опроса 87 представителей работодателей, включенных в базу данных экспертов по обеспечению качества Конфедерации работодателей Латвии.

Для оценки ожиданий работодателей относительно высшего образования в Латвии авторы использовали анализ «значимость – уровень развития» (Importance-Performance Analysis IPA). Анкета содержала вопросы о восприятии работодателями значимости определенных компетенций для трудоустройства в их компаниях (вопрос 5) и об уровне развития этих компетенций в высшем образовании Латвии (вопрос 6).

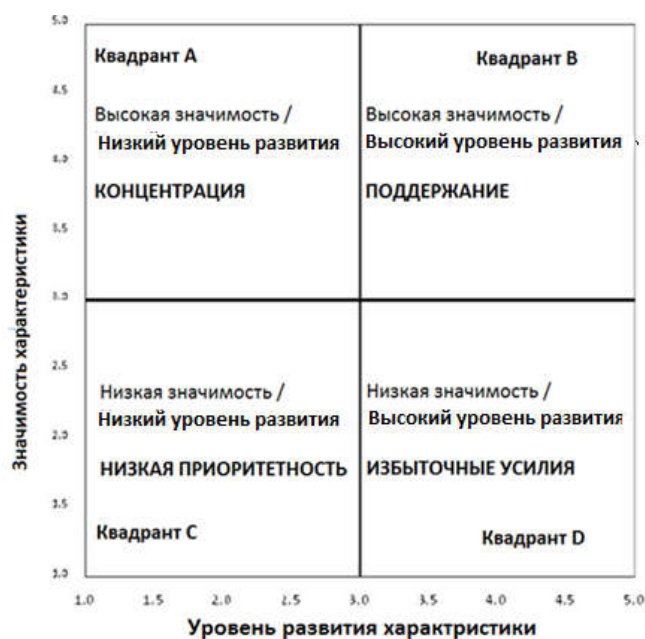
Определяющие факторы выбирались на основе структуры компетенций трудоустраиваемости из модели CareerEDGE (Pool и др., 2014). Список компетенций был сокращен и переведен на латышский язык, чтобы облегчить их оценку латвийскими работодателями. Роль работодателей в высшем образовании оценивалась с помощью вопроса о том, в какой мере работодатели готовы участвовать в определенных видах деятельности высшей школы (вопрос 8). Вопросы 5, 6 и 8 составлялись как вопросы с использованием шкалы Р. Лайкерта – двунаправленной шкалы из пяти возможных ответов. Кроме того, в анкету были включены открытые вопросы по таким темам, как: перспективные компетенции; поддержка со стороны вузов, необходимая для вовлечения работодателей; роль профессиональных и работодательских организаций в повышении качества высшего образования;



предложения по развитию системы обеспечения качества высшего образования.

Для анализа данных применялись количественные и качественные методы исследования. Анализ «значимость–уровень развития» (РА) – метод, разработанный Д. Мартиллоу и Д. Джеймсом (Martilla&James, 1977) – широко используется в маркетинговых и управленческих исследованиях. Он объединяет измерения осознаваемой потребителями значимости и уровня развития характеристик в двумерный график, облегчающий интерпретацию данных (Диаг. 1). Пересечение осей определяется медианными значениями данных, как это предлагается для ситуаций, когда нельзя принять настоящую интервальную шкалу (Sever, 2014). На диаграмме 2 наклоненная вверх под углом в  $45^{\circ}$  линия разделяет области с разной приоритетностью. Точки над линией отображают область с высокой приоритетностью для улучшения и возможности (Значимость > Уровня развития), тогда как область под линией предполагает низкую приоритетность (Vasop, 2003).

**Диаграмма 1. Исходная структура анализа «значимость – уровень развития» (РА).**Источник: Martilla&James, 1977



## Результаты и обсуждение

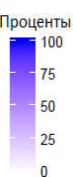
Всего было получено 35 ответов, т.е. доля ответивших составила 40%. Из числа респондентов 83% составили менеджеры, 17% - специалисты компаний. Лишь один респондент имеет среднее профессиональное образование, у всех остальных – высшее образование. Компании представляли 15 различных областей по Классификация видов экономической деятельности (НАСЕ). Коэффициент альфа Кронбаха для Вопроса 5, Вопроса 6 и Вопроса 8 превысил 0,8, что говорит о хорошей внутренней согласованности данных.

Респонденты подтвердили, что компетенции трудоустраиваемости очень важны для их компаний (общая медиана – 4,45). Согласно табл. 1, наиболее значимыми работодателями считают следующие компетенции (в порядке убывания значимости): умение брать на себя ответственность за свои решения, умение работать самостоятельно, коммуникативные навыки, мотивация к работе, умение работать в команде, отношение к работе и коллегам, умение адаптироваться к новым ситуациям и навыки работы на компьютере. Уровень достижения высшей школы в развитии компетенций трудоустраиваемости получил сравнительно низкую оценку (медиана – 2,92).

Следующие компетенций получили высшие оценки: компьютерные навыки, навыки презентации, достижения в образовании (табл. 2).

**Таблица 1: Значимость компетенций для корпоративного процесса набора сотрудников (относительные частоты в %)**

Компетенция	Среднее (SD)	Оценки				Проценты	
		Совершенно неважно	Не очень важно	Трудно сказать	Довольно важно	Очень важно	
Мотивация к работе	4.63 (0.49)	0.0%	0.0%	0.0%	37.1%	62.9%	
Командная работа	4.57 (0.50)	0.0%	0.0%	0.0%	42.9%	57.1%	
Ответственность за свои решения	4.83 (0.38)	0.0%	0.0%	0.0%	17.1%	82.9%	
Соответствующий трудовой и жизненный опыт	3.91 (0.98)	0.0%	17.1%	0.0%	57.1%	25.7%	
Навыки решения проблем	4.49 (0.66)	0.0%	2.9%	0.0%	42.9%	54.3%	
Навыки презентаций	3.77 (1.21)	2.9%	22.9%	0.0%	42.9%	31.4%	
Математические навыки	3.37 (1.19)	8.6%	22.9%	0.0%	60.0%	8.6%	
Самостоятельная работа	4.66 (0.48)	0.0%	0.0%	0.0%	34.3%	65.7%	
Хорошие навыки планирования и организации работ	4.37 (0.88)	0.0%	8.6%	0.0%	37.1%	54.3%	
Целевая ориентация	4.23 (0.97)	0.0%	11.4%	2.9%	37.1%	48.6%	
Создание новых идей	4.17 (0.92)	2.9%	5.7%	0.0%	54.3%	37.1%	
Эмоциональный интеллект	4.31 (0.87)	0.0%	8.6%	0.0%	42.9%	48.6%	
Компьютерные навыки	4.51 (0.51)	0.0%	0.0%	0.0%	48.6%	51.4%	
Коммуникационные навыки	4.60 (0.50)	0.0%	0.0%	0.0%	40.0%	60.0%	
Ясность относительно целей карьеры	3.49 (1.07)	2.9%	25.7%	0.0%	62.9%	8.6%	
Отношение к работе и коллегам	4.57 (0.50)	0.0%	0.0%	0.0%	42.9%	57.1%	
Адаптивность	4.54 (0.78)	0.0%	5.7%	0.0%	28.6%	65.7%	
Достижения в образовании	3.31 (1.08)	0.0%	37.1%	2.9%	51.4%	8.6%	



**Таблица 2: Уровень достижения высшей школы в развитии компетенций (относительные частоты в %)**

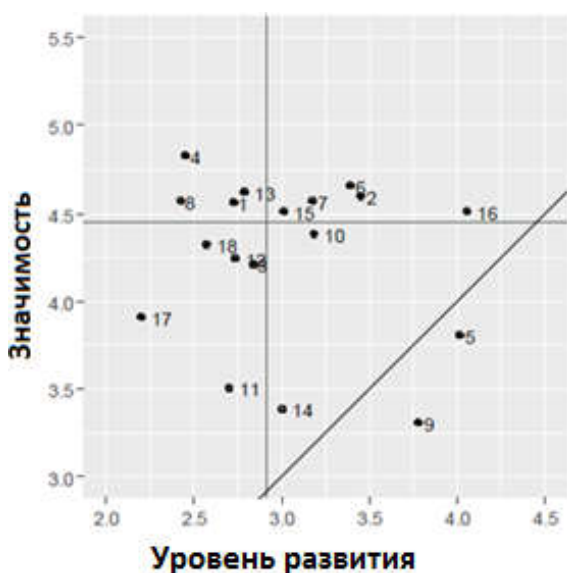
Мотивация к работе	2.77 (1.06)	8.6%	42.9%	11.4%	37.1%	0.0%
Командная работа	3.17 (1.04)	2.9%	34.3%	8.6%	51.4%	2.9%
Ответственность за свои решения	2.46 (0.98)	8.6%	62.9%	2.9%	25.7%	0.0%
Соответствующий трудовой и жизненный опыт	2.20 (1.05)	25.7%	48.6%	5.7%	20.0%	0.0%
Навыки решения проблем	3.00 (1.08)	8.6%	31.4%	11.4%	48.6%	0.0%
Навыки презентаций	4.00 (0.59)	0.0%	5.7%	0.0%	82.9%	11.4%
Математические навыки	3.20 (1.02)	0.0%	40.0%	2.9%	54.3%	2.9%
Самостоятельная работа	3.00 (1.21)	8.6%	37.1%	8.6%	37.1%	8.6%
Хорошие навыки планирования и организации работ	3.37 (1.06)	2.9%	28.6%	2.9%	60.0%	5.7%
Целевая ориентация	2.74 (1.20)	11.4%	45.7%	5.7%	31.4%	5.7%
Создание новых идей	2.83 (1.07)	5.7%	48.6%	2.9%	42.9%	0.0%
Эмоциональный интеллект	2.60 (1.22)	20.0%	37.1%	8.6%	31.4%	2.9%
Компьютерные навыки	4.03 (0.66)	0.0%	5.7%	2.9%	74.3%	17.1%
Коммуникационные навыки	3.43 (1.09)	2.9%	28.6%	0.0%	60.0%	8.6%
Ясность относительно целей карьеры	2.71 (1.15)	8.6%	51.4%	5.7%	28.6%	5.7%
Отношение к работе и коллегам	2.43 (0.92)	5.7%	68.6%	2.9%	22.9%	0.0%
Адаптивность	2.71 (1.07)	8.6%	48.6%	5.7%	37.1%	0.0%
Достижения в образовании	3.77 (0.91)	0.0%	17.1%	2.9%	65.7%	14.3%

Среднее (SD) Совершенно не развито Скорее, не развито Трудно сказать Отчасти развито Очень хорошо развито

Проценты: 100, 75, 50, 25, 0

Матрица анализа «значимость – уровень развития» представлена на диаграмме 2.

**Диаграмма 2. Матрица анализа «значимость – уровень развития» (Матрица IPA)**



- 1 – Адаптивность
- 2 – Коммуникационные навыки
- 3 – Создание новых идей
- 4 – Ответственность за собственные решения
- 5 – Презентационные навыки
- 6 – Самостоятельная работа
- 7 – Командная работа
- 8 – Отношение к работе и
- 9 – Достижения в

- |   |  |   |
|---|--|---|
| • 10 – Хорошие навыки планирования и организации работы | • 11 – Ясность в отношении целей карьеры         | • 12 – Целевая ориентация в образовании |
| • 13 – Мотивация к работе                               | • 14 – Математические навыки                     | • 15 – Навыки решения проблем           |
| • 16 – Компьютерные навыки                              | • 17 – Соответствующий трудовой и жизненный опыт | • 18 – Эмоциональный интеллект          |

Данные матрицы ПА распределены по четырем квадрантам. Согласно критерию Манна-Уитни-Вилкоксона, статистически значимое различие между значимостью и уровнем развития ( $p < 0,05$ ) имеется для всех определяющих факторов, кроме 14, 9 и 5. Это означает высокий приоритет для улучшения и возможности (значимость  $>$  уровня развития) для всех определяющих факторов, кроме этих.

Наибольшие абсолютные средние расхождения между значимостью и уровнем развития отмечены для таких компетенций, как ответственность за собственные решения (2.4), отношение к работе и коллегам (2.1), мотивация к работе (1.9) и адаптивность (1.8), попадающих в квадрант А. Все эти компетенции включены в рамку эмоциональной компетентности Д. Големана (Goleman, 1998, 32). Это означает, что вузы должны больше заботиться о развитии эмоционального интеллекта в ходе учебного процесса, и результаты обучения должны быть адаптированы к этим компетенциям. Некоторые из названных компетенций, например, мотивация к работе, отношение к работе и коллегам, зависят не только от способностей выпускников, но и от организационной культуры компаний. Поэтому работодатели должны уделять особое внимание ожиданиям выпускников в рабочей среде, создавая условия для их беспрепятственного карьерного роста.

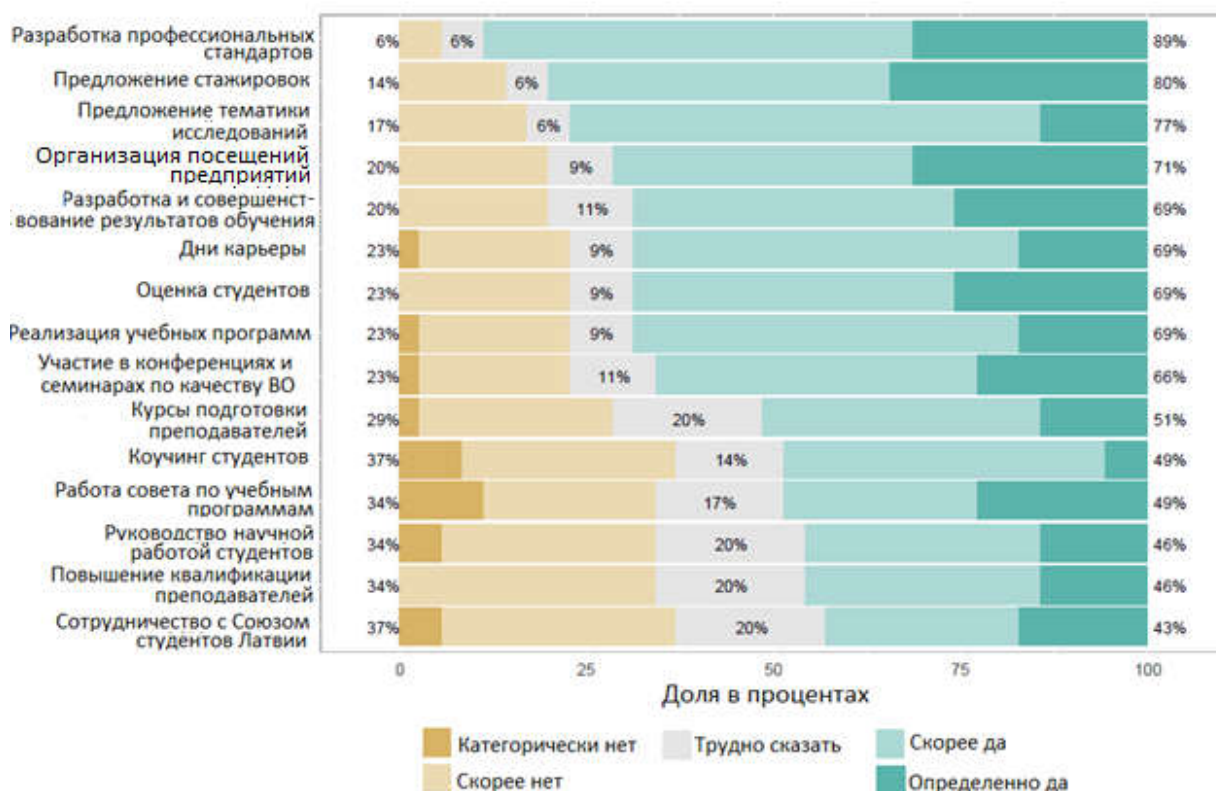
Среди компетенций, значимость которых увеличится за следующее десятилетие, чаще всего отмечались способность адаптироваться/гибкость и способность постоянно учиться (10 упоминаний); цифровая компетентность (8); навыки работы в команде/сотрудничества, в том числе с людьми всех

возрастов (7); эмоциональный интеллект (6); навыки решения проблем (5); способность брать на себя ответственность; иностранные языки и креативность/способность применять междисциплинарный подход; способность различать истинную информацию и использовать ее творчески (по 4 упоминания). Среди других названных работодателями компетенций: навыки презентации; специализация/профессионализм в соответствующих областях; опыт работы и жизни; критическое мышление; умение работать самостоятельно; способность создавать новые идеи, знания и технологии, в том числе программы для автоматизации различных работ; навыки анализа данных; межкультурная компетентность; умение быть иным; отношение к работе и коллегам; познавательные навыки; управление человеческими ресурсами, управление изменениями и открытость к изменениям; способность оценивать качество работы; способность идти в ногу с тенденциями в отрасли; способность содействовать росту оборота компании; социальные компетенции.

Учитывая будущие компетенции и результаты деятельности вузов, для обеспечения устойчивой трудоустройства выпускников особенно важно обратить внимание на серьезное развитие гибкости, умения учиться и эмоционального интеллекта.

Согласно Таблице 3, работодатели скорее хотят, чем не хотят участвовать в деятельности высшей школы. Больше всего их привлекает участие в разработке регулируемых на государственном уровне профессиональных стандартов, которые являются обязательными для всех вузов (88% - желают, 6% - не желают), а меньше всего – сотрудничество с Союзом студентов Латвии (41% - желают, 38% - не желают). Из этого можно сделать вывод: работодатели предпочитают экономически эффективную деятельность с четко поставленной целью.

**Таблица 3: Виды деятельности высшей школы, в которых готовы участвовать работодатели (%)**



Следующие наиболее предпочтительные для работодателей виды деятельности – те, которые могут дать квалифицированный персонал и преимущества их предприятиям, например, предложение рабочих мест для стажировок. Во время стажировок на предприятии студенты не только учатся, но и работают, при этом только 25 % стажировок в Латвии студентам оплачиваются (Klāsons & Spuriņš, 2015). Студенческие стажировки могут быть выгодны для работодателей как в долгосрочной перспективе, благодаря подготовке квалифицированных работников, так и в краткосрочной перспективе. Нужно отметить, что коучинг студентов заметно менее предпочтителен, чем другие виды деятельности. Исходя из предположения, что время работодателей ограничено и они стремятся рационально его использовать, можно сделать вывод, что, по их мнению, коучинг экономически неэффективен.

Аналогичным образом, работодатели меньше интересуются прямым участием в научно-педагогической работе, чем в другой деятельности, способствующей развитию компетенций трудоустраиваемости. Это означает, что, хотя вузы, как правило, заинтересованы приглашать работодателей в качестве научно-педагогических кадров, работодатели гораздо охотнее участвуют в той деятельности, которая позволяет им влиять на национальное регулирование высшего образования либо приносит прямую и немедленную выгоду их предприятиям. Таким образом, среди работодателей преобладает краткосрочное мышление, что приводит к недостаточному их участию в развитии необходимых компетенций выпускников. В этих условиях приоритетом в развитии компетенций трудоустраиваемости должно стать укрепление партнерских отношений между вузами, работодателями и студентами, способствующих формированию общих ценностей.

Компетенции трудоустраиваемости динамичны, и более тесные партнерские связи позволят отслеживать их изменения и соответствующим образом корректировать содержание и структуру высшего образования. Работодатели смотрят на компетенции трудоустраиваемости, но для интересов общества чрезвычайно важны и навыки предпринимательства.

Почти треть работодателей-респондентов ожидают от вузов открытости и готовности к сотрудничеству, а также эффективной коммуникации. Некоторые отметили, что вузы должны стать организаторами и координаторами сотрудничества между студентами и работодателями. Задача вузов – представить список всех видов деятельности, в которых могли бы участвовать работодатели, дать очень точную информацию о том, что именно вуз хочет от работодателя, и обеспечить четкое распределение обязанностей. Почти пятая часть работодателей ожидает от вузов внимания к предоставляемой ими обратной связи. Один работодатель считает, что учебные курсы в большей степени ориентированы на то, чем занимается академический персонал вуза, а не на реальные потребности рынка труда.



Поэтому вузам следует разработать процедуры коммуникации с работодателями, получения и использования обратной связи от них, распределения обязанностей. Сотрудничество подразумевает двустороннюю связь, и значит, работодатели могут взять на себя ведущую роль в вовлечении преподавателей и студентов в деятельность своих компаний. Создание платформы для взаимодействия между вузами и заинтересованными сторонами откроет новые возможности для улучшения коммуникации и получения регулярных откликов на предложения.

Работодателям также задавался вопрос, что именно они и их организации должны делать для повышения качества высшего образования. Наиболее распространенные ответы: предоставлять места для стажировок, устанавливать результаты обучения на основе своего профессионального опыта, участвовать в планировании учебных программ и передавать академическому сообществу ценный опыт индустрии. Для работодателей участие в планировании учебных программ и результатов обучения, возможно, не является наиболее предпочтительным выбором, однако воспринимается ими очень серьезно. Следует отметить, что большинство работодателей просто не имеют времени участвовать в деятельности высшей школы. Работодательские организации должны быть связующим звеном между частным сектором и сектором высшего образования и добиваться, чтобы система высшего образования откликалась на ожидания рынка труда и будущие потребности в компетенциях.

Большинство предложений работодателей по совершенствованию системы обеспечения качества высшего образования были связаны с частью 2 Европейских стандартов и рекомендаций обеспечения качества (ESG) и касались эффективной работы экспертов (стандарт 2.4 ESG): обеспечить тщательный отбор экспертов, гарантирующий профессиональное отношение; обеспечить надлежащую подготовку специалистов и требовать от них качественную работу; продолжать привлечение международных экспертов;

обеспечить более активное участие работодателей и избегать конфликта интересов при привлечении экспертов, связанных с вузом. Некоторые предложения касались разработки процесса аккредитации, постановки целей и выбора соответствующих методологий (стандарт 2.2 ESG): обеспечить более высокий спрос на качество от всех заинтересованных сторон (студентов, работодателей, государства); установить более строгие требования и контроль, чтобы «стремление привлечь больше студентов и финансирование не отменяло качество образования»; принимать во внимание международный опыт; уменьшить бюрократическую нагрузку, особенно в том, что касается излишнего объема документации, требуемой от вузов для процедуры аккредитации. Чтобы уменьшить административное бремя, в 2013 г. в Латвии была внедрена система аккредитации области обучения. Тем не менее в ответах отмечается, что аккредитация сразу всех программ всех уровней в некоторой области может увеличить административную нагрузку, если, например, недостатки будут обнаружены только в программах бакалавриата. Предлагается уделять больше внимания внутренней системе обеспечения качества вузов и ее результатам; оценивать качество, а не только соблюдению формальных критериев (ESG 2.1.); проводить регулярный мониторинг качества высшего образования и обеспечивать выполнение полученных рекомендаций (ESG 2.3.); добавить критерии качества стажировок – связаны ли они с учебной программой и результатами обучения (ESG 2.5.).

Были также внесены некоторые предложения относительно части 1 ESG (обеспечивать оценку преподавательского состава на основе мнения студентов и выпускников и гарантировать регулярную оценку программ вузами) и части 3 ESG (надлежащим образом реализовать все существующие процедуры обеспечения качества и поощрять активные партнерские отношения с заинтересованными сторонами). Отмечены существенные улучшения процесса обеспечения качества, произошедшие в последние годы.

По результатам исследования, одного участия работодателей в развитии навыков трудоустраиваемости выпускников вузов недостаточно. Для лучшего понимания движущих сил будущего социально-экономического развития, а также их влияния на развитие новых отраслей промышленности, на государственную политику, частный бизнес и вузы необходимы инициативы «мозговых центров», поддерживаемые всеми заинтересованными сторонами. Долгосрочное мышление, например, практика стратегического прогнозирования и обсуждения его результатов с сообществами, позволит лучше осознать потенциальные проблемы и осмыслить необходимые изменения в содержании и структуре учебных программ. Следует отказаться от представления, что ответственность за развитие компетенций выпускников лежит на вузах: в интересах будущих поколений ее должны разделять все заинтересованные стороны.

Большое значение для совершенствования деятельности вузов будут иметь исследования международной практики участия работодателей в развитии компетенций трудоустраиваемости выпускников высшей школы.

Необходимо также обратить внимание на роль ассоциаций выпускников – как посредника между бизнесом и вузами – в повышении осведомленности вузов о будущих компетенциях. Хорошей практикой может стать участие работодательских организаций в разработке учебных программ. Вузы и особенно студенческие организации должны быть осведомлены об ожиданиях работодателей относительно компетенций трудоустраиваемости.

## **Выводы**

По мнению работодателей – экспертов по обеспечению качества высшего образования, необходимо сосредоточить ресурсы вузов на развитии компетенций, связанных с эмоциональным интеллектом, таких как ответственность за свои решения, отношение к работе и коллегам, мотивация

к работе и способность адаптироваться к новым ситуациям в ходе учебного процесса. Следует ожидать, что вырастет значение гибкости и способности постоянно учиться, а также цифровой компетентности и навыков сотрудничества.

Наибольший интерес работодатели проявляют к участию в разработке профессиональных стандартов, организации стажировок, предложении тематики исследований и организации посещений предприятий. Повышению активности работодателей в высшей школе будет способствовать большая открытость вузов, а также их желание сотрудничать и поддерживать эффективную коммуникацию. Организации работодателей должны стать связующим звеном между частным сектором и сектором высшего образования, добиваясь, чтобы требования рынка труда и будущие потребности в компетенциях тщательно отслеживались и учитывались системой высшего образования.

Для лучшего удовлетворения потребностей работодателей от вузовских систем обеспечения качества требуется более эффективная работа экспертов, повышенное внимание к развитию внутренней системы обеспечения качества и интерес к применению передового международного опыта.

## **Литература**

Bacon, D.R. (2003). A comparison of approaches to importance – performance analysis. *International Journal of Market Research*, 45(1), 55-77.

Cedefop. (2012). *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*.

Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277–289.

De Grip, A., Van Loo, J., & Sanders, J. (2004). The Industry Employability Index: Taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 3(3).

European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Goleman, D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, Bloomsbury, London.

Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 2005(128), 13–28.

Humburg, M., Van der Velden, R., & Verhagen, A. (2013). *Final report The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Publications Office of the European Union.

Klāsons, G., & Spuriņš, U. (2015). *Pētījums par prakšupieejamību un kvalitāti Latvijā. Noslēgumaziņojums*. Rīga: Latvijas Darbdevēju konfederācija (LDDK).

Līce, A. (2017). *Involvement of employers in educating employees as a solution to the problem of skilled workforce shortage in Latvia*. Manuscript submitted for publication.

Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance – performance analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79.

Pool, L. D., Qualter, P., & Sewell, P. J. (2014). Exploring the factor structure of the CareerEDGE employability development profile. *Education + Training*, 56(3), 303–313.

Sever, I. (2014). Importance – performance analysis: A valid management tool? *Tourism Management* 48, 43-53.

SIA “Projektu un kvalitātes vadība.” (2014). *Pētījuma atskaite. Darbatirgus specifiskoreģionālā problēmu identificēšana un pasākumu izstrādāšana reģionālā darbatirgus konkurētspējas stiprināšanai, pētījuma atskaite*. Rīga.

Sumanasiri, E. G. T., Yajid, M. S. A., & Khatibi, A. (2015). Review of literature on Graduate Employability. *Journal of Studies in Education*, 5(3), 75.

WEF. (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*, 1–32.

**Миколай Ясиньски<sup>21</sup>, Марек Бойковски<sup>22</sup>, Агнешка Хлонь-Доминьчак<sup>23</sup>,  
Томаш Зайонц<sup>24</sup>**

**ОТСЛЕЖИВАНИЕ ВЫПУСКНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
АДМИНИСТРАТИВНЫХ ДАННЫХ – ОПЫТ ПОЛЬШИ**

Mikołaj Jasiński, Marek Bożykowski, Agnieszka Chłoń-Domińczak, Tomasz Zając,

**Graduates' tracking with administrative data – how it is done in Poland**

<http://www.eua.be/Libraries/EQAF->

[2017/p5\\_jasinski\\_bozykowski\\_chlon\\_zajac.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/EQAF-2017/p5_jasinski_bozykowski_chlon_zajac.pdf?sfvrsn=0)

**Аннотация**

В условиях массификации высшего образования в Польше востребованность выпускников на рынке труда вызывает большой интерес студентов, вузов и менеджеров высшего образования на национальном уровне. Новая система отслеживания выпускников на основе административных данных позволяет проводить мониторинг востребованности выпускников на рынке труда по формам обучения, вузам, а также по индивидуальным программам обучения. Абсолютные и относительные измерения позволяют оценивать востребованность с учетом перспектив местного рынка труда. Итоги первых двух волн отслеживания показывают, что востребованность выпускников зависит от области обучения, но и меняется во времени. Хотя в краткосрочной перспективе такие аспекты, как предыдущий опыт на рынке труда и место жительства, влияют на шансы трудоустройства, в долгосрочной перспективе все более важными становятся процессы на рынке труда.

---

<sup>21</sup>Доцент, Варшавский университет, Польша

<sup>22</sup>Специалист, Варшавский университет, Польша

<sup>23</sup>Доцент, Варшавская школа экономики, Польша

<sup>24</sup>Доцент, Варшавский университет, Польша

## **Введение**

Национальная система отслеживания выпускников (ELA – **Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych**) введена в Польше 2014 г. Законом о высшем образовании, что было вызвано необходимостью иметь более точное представление о переходе выпускников от обучения к трудовой деятельности.

В последние годы система образования, включая высшее, претерпела в Польше существенные изменения. В начале 1990-х гг. в университеты ежегодно поступало лишь около 10% молодых людей, окончивших среднюю школу. До 1990 г. все вузы были государственными, однако новый Закон о высшем образовании (1990 г.) позволил создавать частные высшие учебные заведения и вводить в государственных школах платные программы обучения с неполным днем (очно-заочное обучение – *Прим. Пер*).

«Массификация» высшего образования вызвала оживленную общественную дискуссию и настоятельную потребность в оценке его качества.

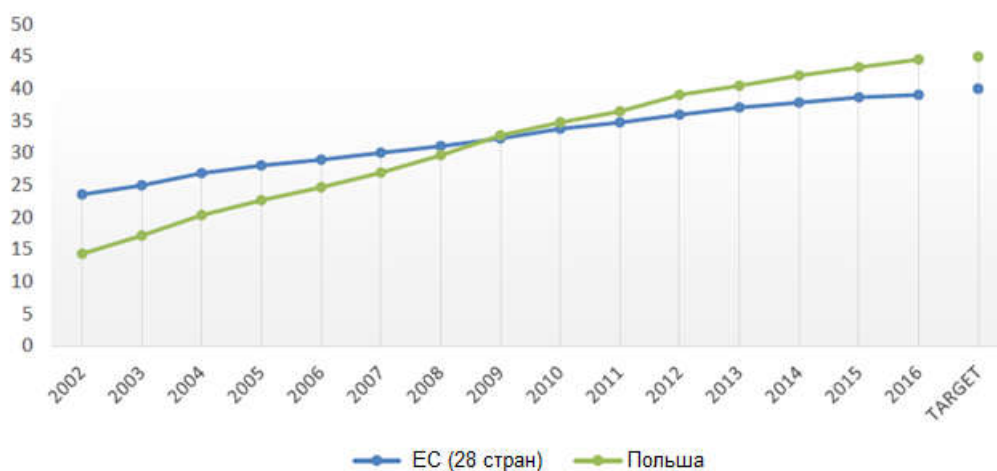
Введенная в Польше общенациональная система отслеживания выпускников позволяет осуществлять комплексный мониторинг результатов высшего образования с точки зрения экономических результатов, понимаемых как занятость и заработок выпускников. В работе представлены основные принципы мониторинга выпускников, а также результаты его первых двух волн.

### **1. Система образования в Польше**

На польскую систему высшего образования влияют, с одной стороны, демографические и социальные процессы, связанные с повышением спроса на высшее образование, а с другой – реформы системы высшего образования.

Важнейшее изменение в обществе обусловлено возросшими устремлениями молодых поляков. Значительная доля выпускников средних школ поступает в высшие учебные заведения. Число студентов в вузах быстро выросло с примерно 400 000 человек в начале 1990-х гг., достигнув пика в 2006 г. на уровне 1,93 млн человек. Начиная с 2006 г. число студентов начало падать в связи с демографическими изменениями, включая снижение рождаемости с начала 1990-х гг. (Kotowska 2014). К 2016 г. количество студентов сократилось до 1.35 млн, что все равно более чем в 4 раза превышает показатели начала 1990-х. В целом, за период 2002-2016 гг. доля молодых людей с высшим образованием в Польше утроилась – с 14.4% до 44.6%.

Рис. 1. Доля молодых людей с высшим образованием в Польше и ЕС-28, возрастная группа 30-34 года.



Источник: Eurostat

Рост числа студентов сопровождался изменением состава студенческого контингента. Повышенный спрос на высшее образование удовлетворялся вновь созданными частными вузами и введением очно-заочных программ в государственных вузах. В 2008 г. доля студентов в частных вузах составила 34,5%, а в государственных на дневной форме обучения – 41,7%. Общее снижение числа студентов привело к сокращению числа обучающихся в



частных вузах и по очно-заочным программам, а также к новому усилению ведущей роли очного обучения в вузах государственных (рис. 2).

Рис. 2. Количество студентов, по формам собственности высшего учебного заведения и формам обучения, 2002-2016 гг.



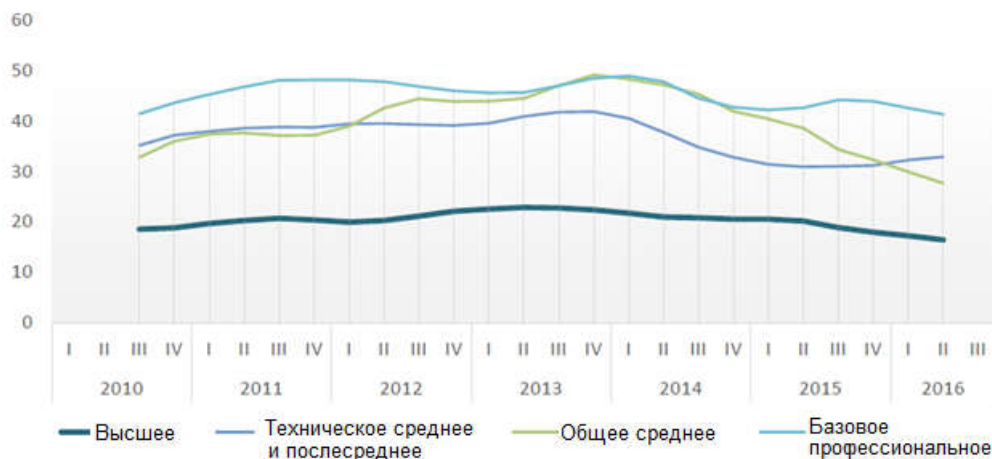
Источник: Локальный банк данных, Центральное статистическое управление(CentralStatisticalOffice)

Быстрое развитие платного высшего образования как в очно-заочной форме, так и в частных учебных заведениях вызывает определенные опасения. Так, есть мнение, что качество образования зависит от типа учебного заведения (государственное или негосударственное) и формы обучения (очное или очно-заочное), и к примеру, студенты неочной формы обучения получают образование более низкого качества (HerbstandRok 2011). Высказывается озабоченность по поводу справедливости и равенства, поскольку студенты из привилегированной части общества скорее будут зачисляться на бюджетные программы в государственном вузе (Herbst и Rok 2014). С другой стороны, появление частных вузов позволило молодым людям из сельских районов и небольших городов получить доступ к высшему образованию (Kotowska, Chłoń-Domińczak, and Saczuk 2014).

Но наибольшее беспокойство и общества, и политиков вызывают перспективы трудоустройства выпускников высшей школы. Несмотря на то, что экономика Польши хорошо развивалась в сравнении с другими европейскими экономиками и продолжала расти даже в годы после кризиса 2008 г., рынок труда за это время существенно не улучшился (Boulhol 2014),

а уровень безработицы среди выпускников вузов вырос за 2007- 2013 гг., хотя и оставался ниже уровня ЕС (Rokickaetal. 2015). С тех пор, однако, он постепенно снижается: за четыре квартала 2016 г. безработица среди выпускников составила 12,6% (CentralStatisticalOffice 2017).

Рис. 3. Уровень безработицы среди недавних выпускников, по типу образования, скользящее среднее квартальных данных, 2010-2016 гг.



Источник: Расчеты авторов по данным Обследования рынка труда

Перспективы на рынке труда играют все более важную роль при оценке результатов высшего образования. Система образования в Польше перешла от чисто элитарной модели к модели диверсифицированного обучения, построенной с учетом гораздо большего разнообразия способностей студентов, а также их жизненных интересов и целей. Безусловно, часть студентов заинтересована и способна получить образование, существенно ориентированное на научные исследования. Однако подавляющее большинство стремится к такому образованию, которое закладывает прочную основу и будучи достаточно гибким, позволяет исполнять различные трудовые функции и социальные роли (Marciniaketal. 2013, p. 2). С учетом этих целей мониторинг экономических результатов обучения в высшей школе является важным аспектом оценки качества высшего образования в Польше.

## 2. Мониторинг выпускников с использованием реестров

Подведомственная Министерству науки и высшего образования Польши централизованная система отслеживания выпускников создана в 2014 г. с целью получения подробных данных о деятельности выпускников на рынке труда в течение пяти лет после окончания вуза.

Система использует индивидуальные данные, получаемые из двух административных реестров: 1) национального реестра студентов и выпускников, являющегося частью системы POL-on<sup>25</sup>; и 2) реестра Управления социального страхования. Использование административных данных позволяет охватить все население и значительно снижает стоимость исследований (United Nations Economic Commission for Europe<sup>26</sup> 2007; Wallgren and Wallgren 2007).

Экспортируемые из POL-on данные выпускников включают следующие сведения: высшее учебное заведение; департамент или факультет; учебная программа; цикл обучения; очная или очно-заочная форма обучения; дата окончания, информация о последующем зачислении на другую программу обучения.

Управление социального страхования предоставляет данные о ежемесячных взносах выпускников в систему соцобеспечения, обязательных для большинства экономически активного населения. Сведения о взносах включают два типа информации:

- Статус на рынке труда, включая организацию работы (т. Е. наемный работник, индивидуальный предприниматель, безработный, отпуск по беременности и родам или отпуск по уходу за ребенком),

---

<sup>25</sup>Комплексная информационная система по науке и высшему образованию: <https://polon.nauka.gov.pl/> - Прим. перев.

<sup>26</sup> Европейская Экономическая комиссия Организации Объединенных Наций - Прим. перев.

- База расчета взносов, то есть размер ежемесячной оплаты труда в злотых для занятых. Для самозанятых сумма в большинстве случаев фиксируется и, следовательно, не является показателем дохода.

Данные из этих реестров можно точно связать друг с другом благодаря принятию национального идентификационного номера личности PESEL (PowszechnyElektronicznySystemEwidencjiLudności) в качестве идентификатора. В Польше используется подход, аналогичный введенному в странах Северной Европы (PoulainandHerm 2013), и номер PESEL служит идентификатором для нескольких административных реестров. Номер PESEL упрощает процесс объединения данных и исключает проблемы привязки к ним, возникающие у тех, кто вынужден использовать комбинацию переменных, таких как пол, адрес и дата рождения (Chowdryetal. 2013; Kim, Tamborini, andSakamoto 2015; Oreopoulos, vonWachter, andHeisz 2006).

Процесс отслеживания выпускников в Польше организован следующим образом. Министерство получает из системы POL-on список выпускников и его передает в Управление соцстраха (УСС), которое экспортирует в него данные о взносах социального страхования, обеспечивая при этом анонимизацию данных. Затем информация поступает исследовательской группе Министерства, которая создает аналитическую базу данных и контролирует подготовку отчетов. Выпускаемые три вида отчетов – на уровне программы, на уровне вуза и на национальном уровне – публикуются на общедоступном веб-сайте.

### **3. Относительные показатели и результаты рынка труда: использование в мониторинге выпускников**

Польские регионы экономически разнообразны, и место жительства может повлиять на результаты выпускников на рынке труда. Для объективной оценки вузов этот факт должен приниматься во внимание. Поэтому было

решено сделать необходимую коррекцию и ввести относительные показатели безработицы и оплаты труда.

### ***Относительный показатель безработицы (ОПБ)***

Для каждого выпускника рассчитывается количественное отношение индивидуального риска безработицы (т. Е. процента месяцев его регистрации как безработного) к среднему уровню безработицы или зарегистрированному уровню безработицы в регионе его места жительства в анализируемом периоде. ОПБ для группы выпускников – среднее значение этих отношений.

Смысл показателя интуитивно понятен: значения меньше 1 означают, что в среднем риск безработицы у выпускников ниже уровня безработицы в их округах проживания, больше 1 – риск безработицы выше.

### ***Относительный показатель оплаты труда (ОПОТ)***

Этот относительный показатель вычисляется путем деления средней зарплаты выпускника на среднюю зарплату в регионе его проживания на время измерения. Значение показателя в отчетах по мониторингу равно среднему значению отдельных относительных показателей оплаты труда.

В этом случае значения больше 1 означают, что выпускники имеют более высокую зарплату, чем в среднем по их регионам проживания, меньше 1 – что их зарплата ниже.

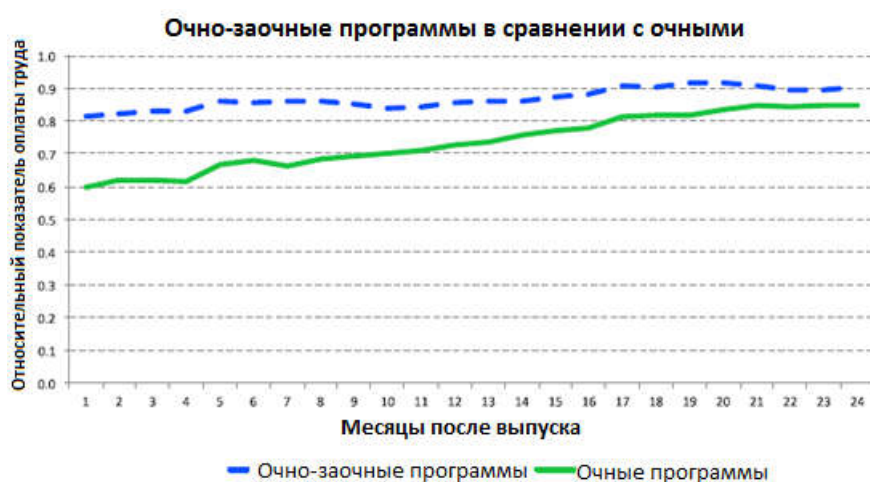
### ***Динамический анализ с использованием относительных показателей***

Использование относительных показателей позволяет точно учитывать изменения экономической ситуации разных регионов во времени – как длительные, многолетние, так и сезонные.

### ***Результаты, полученные с помощью Системы отслеживания выпускников***

Данные (см. Раздел 1) свидетельствуют о популярности в Польше очно-заочной формы обучения: доля ее выпускников составляет 44%. С самого начала такие выпускники обычно, добиваются лучших результатов на рынке труда, чем их коллеги, обучавшиеся очно. Динамика относительного показателя оплаты труда (ОПОТ) в обеих группах представлена на рис.4 ниже.

Рис 4. Динамика ОПОТ среди выпускников, по формам обучения, 2014

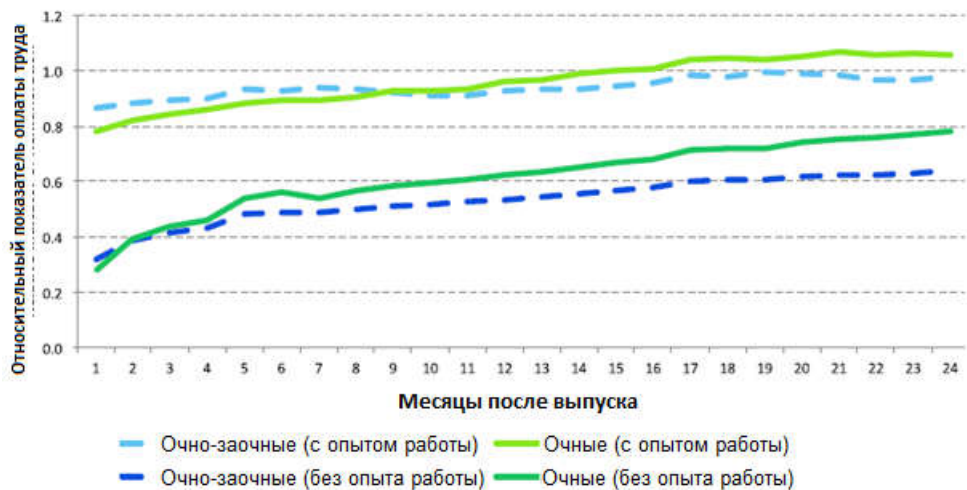


Вышесказанное может привести к выводу, что обучение неполный день (очно-заочное) лучше готовит студентов к рынку труда, чем очное. Однако нужно иметь в виду, что студенты очно-заочной формы обучения гораздо чаще работают во время учебы или даже имеют работу до поступления в вуз. Только 25% выпускников очной формы обучения имеют опыт работы до окончания вуза, тогда как среди выпускников заочной формы обучения – почти 75%. Наличие опыта работы обуславливает более высокую оплату труда, снижение риска безработицы и краткие сроки поиска работы.

Именно поэтому выпускники очно-заочных программ достигают лучших результатов на рынке труда. На рис. 5 показано влияние опыта работы до выпуска на относительный показатель оплаты труда (ОПОТ).

Рис. 5. Динамика ОПОТ среди выпускников второго цикла обучения, по форме обучения и опыту работы, 2014 г.

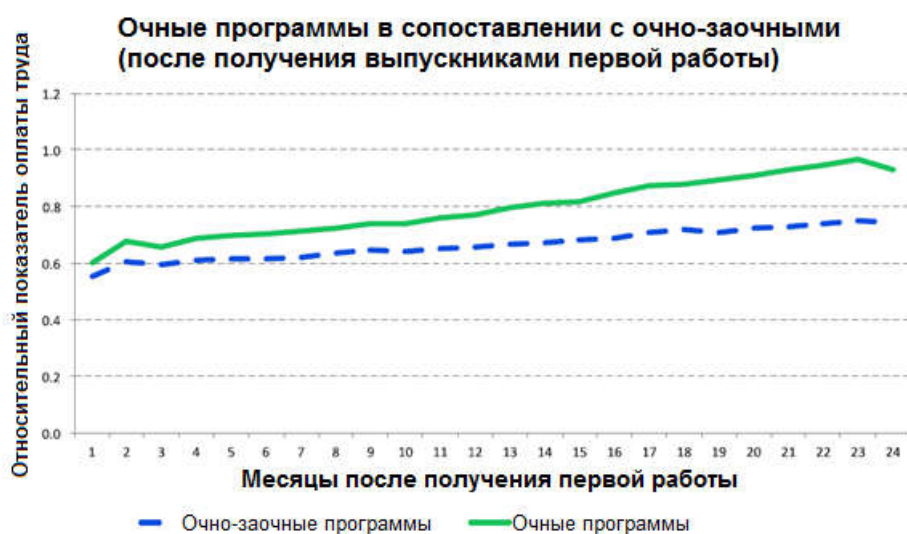
**Очно-заочные программы в сравнении с очными (с учетом опыта работы)**



Как видно на рис. 5, среди выпускников – и с опытом, и без опыта работы – те, кто обучался очно-заочно, начинают с более высокой оплаты труда. Между тем, довольно скоро выпускники очных программ, в среднем, начинают получать более высокую зарплату: имеющие опыт работы – через 9 месяцев после окончания учебы, не имеющие такого опыта – всего через 2. Это объясняется тем, что выпускники очных программ приобретают более высокую квалификацию, чем выпускники очно-заочных программ (или так считают работодатели), и их положение на рынке труда быстро улучшается. Выпускники, которые обучались очно-заочно, имеют, как правило, богатый опыт работы, обеспечивающий им более высокую оплату в начале, которая со временем снижается.

Различия в оплате труда между выпускниками очных и очно-заочных программ еще больше в случае, когда у них нет предыдущего опыта работы (рис.6).

Рис. 6. Динамика ОПОТ в последующие месяцы после первого трудоустройства среди выпускников без предыдущего опыта работы, по формам обучения, 2014 г



#### 4. Что определяет шансы польских выпускников на рынке труда?

##### *Описание метода и модели, независимые переменные*

Информация из системы отслеживания может стать основой для гораздо более глубоких исследований. В этом разделе представлена модель, которая исследует детерминанты трудоустраиваемости выпускников через два года после окончания учебы. Данные охватывают всю совокупность польских выпускников, получивших степень магистра в 2014 г. Статус занятости проверяется каждые три месяца после выпуска.

Зависимой переменной в модели является наличие постоянной работы, т. Е. трудовой договор или самозанятость. Польское законодательство допускает и другие формы трудовых договоров, такие как гражданско-правовые договоры или договоры на выполнение конкретных задач. Эти контракты не всегда предусматривают отчисления на будущую пенсию работников (например, договор на выполнение конкретных задач) и не всегда регистрируются в Управлении социального страхования (Chłoń-Domińczak, Sowa, and Topińska 2017; Lewandowski and Keister 2015). Все постоянные трудовые договоры и самостоятельная занятость регистрируются.



Для прогнозирования статуса занятости выпускников используется пробит-модель<sup>27</sup>. При этом прогноз основан на следующих независимых переменных:

- Опыт работы – бинарный показатель; информирует, был ли выпускник трудоустроен или самозанят до окончания учебы.
- Форма обучения – переменная показывает, по какой форме обучался выпускник: очной или очно-заочной.
- Размер города – категория размера города проживания: более 500 тыс. жителей; менее 500 тыс.; другое; место жительства неизвестно. Для некоторых выпускников в документах Управления социального страхования место жительства не указано, чаще всего в том случае, если данное лицо не работает.
- Тип вуза: государственный вуз, негосударственный вуз, церковный вуз.
- Направление обучения – переменная показывает, к какой из восьми областей обучения относится программа: гуманитарные науки; медицинские науки и науки о здравоохранении; естественные науки; сельскохозяйственные науки; социальные науки; точные науки; технические науки; искусство.
- Пол.
- Обучение после окончания вуза – бинарный показатель; информирует, обучался ли выпускник по какой-либо другой учебной программе после окончания вуза.

---

<sup>27</sup>Пробит-модель (probitmodel) – это статистическая модель бинарного выбора, используемая для предсказания вероятности возникновения интересующего события на основе функции стандартного нормального распределения. <http://www.statmethods.ru/konsalting/statistics-metody/136-probit-model-regressii.html>

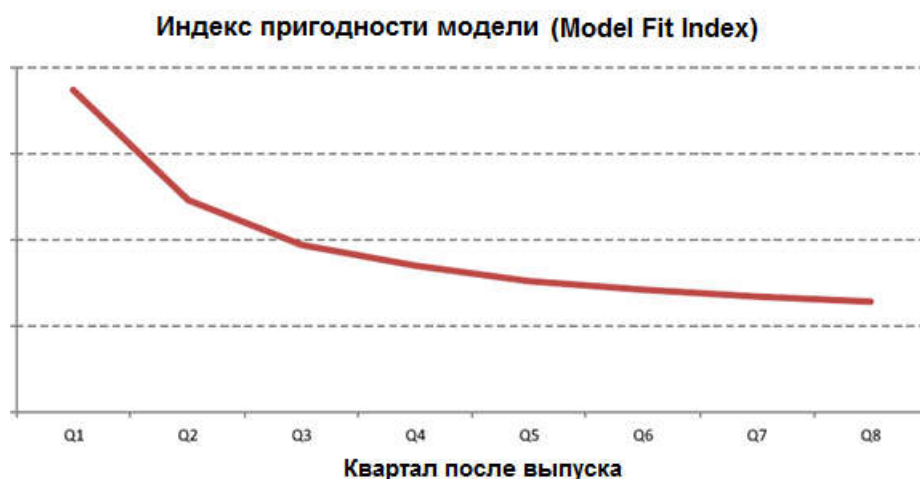
Пробит-модели [probit-models] - вид эконометрических моделей, которые не поддаются исследованию стандартными методами регрессионного анализа, поскольку содержат дихотомические переменные (все или ничего). Примеры - модели принятия решений: владеть собственностью или арендовать ее, модели выбора маршрута путешествия или выбора профессии. [https://economic\\_mathematics.academic.ru](https://economic_mathematics.academic.ru) (Прим. перев.)

- Возрастная категория – характеризует возрастную категорию студента в год выпуска: 25 лет или менее; 26 лет или более.

## **Результаты**

Представленная модель хорошо подходит для первого квартала после окончания обучения, однако ее пригодность снижается с каждым кварталом года. Чем больше времени проходит с момента выпуска, тем меньше влияние факторов, связанных с программой обучения, на эффективность трудоустройства выпускников (рис. 7).

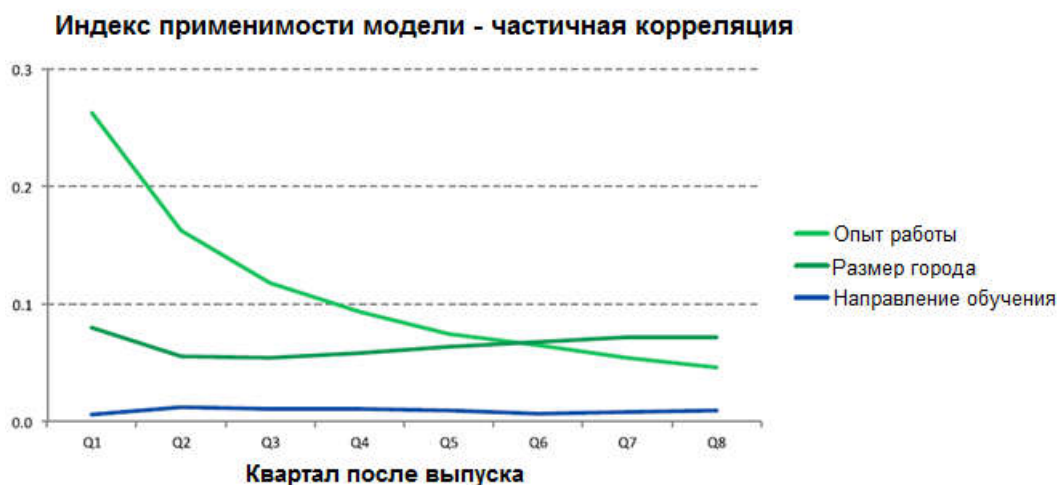
*Рис. 7. Динамика индекса пригодности модели (каждые три месяца в течение двух лет после выпуска)*



Чтобы определить соответствующий вклад независимых переменных, для каждой из них рассчитывается индекс частичной корреляции для индекса пригодности модели (ModelFitIndex- MFI).<sup>28</sup> Основные результаты представлены на рис.8.

<sup>28</sup>Индекс частичной корреляции для MFI данной переменной с учетом остальных переменных показывает, насколько полная модель лучше по сравнению с моделью, в которой эта переменная отсутствует (до какой степени коэффициент правдоподобия увеличился после добавления этой переменной в модель).

Рис. 8. Динамика индекса частичной корреляции для выбранных независимых переменных (каждые три месяца в течение двух лет после выпуска)



Важнейшим фактором является опыт работы до окончания вуза. Он заметен в течение двух лет после выпуска, но его влияние уменьшается с течением времени. Из других переменных следующий по значимости вклад в модель имеет размер города, причем его влияние в течение анализируемого времени существенно не меняется. Наименьшей степенью влияния обладает третий фактор – направление обучения.

Все остальные факторы, т. Е. форма обучения, тип вуза, пол, возраст и дальнейшее обучение, практически не влияют на прогноз занятости – они мало что добавляют к модели по сравнению с предыдущими тремя факторами и, очевидно, едва сказываются на шансах польских выпускников найти работу.

## 5. Выводы

Система отслеживания выпускников в Польше (ELA) дает новое представление об их результатах на рынке. Хотя благодаря наличию актуальной информации можно было получить определенное знание о достижениях выпускников, более детальная оценка конкретных учебных программ или видов обучения была сопряжена с трудностями. Объединение данных из двух основных административных реестров – реестра

выпускников вузов и реестра Управления социального страхования – позволяет более эффективно и экономично оценивать результаты выпускников на рынке труда. Результаты отслеживания могут стать основой решений о выборе учебных программ для выпускников средних школ. Отслеживание – это богатый источник информации для деканов, ректоров и других представителей вузов, а также для министра высшего образования. Структура системы отслеживания, включая набор показателей, используемых для мониторинга результатов на рынке труда, позволяет сравнивать положение выпускников с учетом особенностей местного рынка труда. Последующие волны отслеживания с помощью системы ELA прольют больше света на результаты трудоустройства не только сразу после выпуска, но и некоторое время спустя. Принятый в Польше подход, помимо прочего, является весьма эффективным с точки зрения затрат. При использовании данных административного реестра расходы на сбор данных отсутствуют, а охват весьма высок.

На официальном портале системы отслеживания можно ознакомиться с автоматически сгенерированными отчетами, однако полученный в процессе мониторинга набор данных обеспечивает возможность более глубокой оценки. Анализ пробит-модели показывает снижение влияния отдельных характеристик со временем, что прежде всего, относится к имеющемуся опыту работы и к месту проживания. Это означает, что содержание образования и наличие опыта работы до выпуска играют важную роль на старте экономической деятельности, но по мере приобретения трудового опыта усиливается значимость других факторов.

**Литература:**

Boulhol, Hervé. 2014. *Making the Labour Market Work Better in Poland*.

Central Statistical Office. 2015. *Labour Force Survey in Poland – I Quarter 2015*. Warsaw.

Central Statistical Office (GUS). 2015. *Higher Education Institutions and Their Finances in 2014*. Warsaw: GUS.

Chłoń-Domińczak, Agnieszka, Agnieszka Sowa, and Irena Topińska. 2017. “ESPN Thematic Report on Access to Social Protection of People Working as Self-Employed or on Non-Standard Contracts Poland.” (February).

Chowdry, Haroon, Claire Crawford, Lorraine Dearden, Alissa Goodman, and Anna Vignoles. 2013. “Widening Participation in Higher Education: Analysis Using Linked Administrative Data.” *Journal of the Royal Statistical Society. Series A: Statistics in Society* 176(2):431–57.

Herbst, Mikolaj and Jakub Rok. 2011. “Equity of Access to Higher Education in the Transforming Economy. Evidence from Poland.” Pp. 475–94 in *Investigaciones de Economía de la Educación 6*, edited by A. C. Ruiz.

Herbst, Mikolaj and Jakub Rok. 2014. “Equity in an Educational Boom: Lessons from the Expansion and Marketisation of Tertiary Schooling in Poland.” *European Journal of Education* 49(3):435–50.

Kim, ChangHwan, Christopher R. Tamborini, and Arthur Sakamoto. 2015. “Field of Study in College and Lifetime Earnings in the United States.” *Sociology of Education* 88(4):320–39.

Kotowska, Irena E. 2014. *Niska Dzietność W Polsce W Kontekście Percepcji Polaków*.

Kotowska, Irena E., Agnieszka Chłoń-Domińczak, and Katarzyna Saczuk. 2014. “Uwarunkowania Decyzji Edukacyjnych: Wnioski Dla Przyszłości Szkolnictwa Wyższego.”

Lewandowski, Piotr and Roma Keister. 2015. “SEGMENTACJA RYNKU PRACY A EMERYTURY W POLSKIM SYSTEMIE Segmentacja Rynku Pracy a Emerytury W Polskim Systemie O Zdefiniowanej Składce.”

Ludvigsson, Jonas F., Petra Otterblad-Olausson, Birgitta U. Pettersson, and Anders Ekblom. 2009. “The Swedish Personal Identity Number: Possibilities and Pitfalls in Healthcare and Medical Research.” *European Journal of Epidemiology* 24(11):659–67.

Marciniak, Zbigniew, Ewa Chmielecka, Andrzej Kraśniewski, and Tomasz Saryusz-Wolski. 2013. *Self-Certification Report of the National Qualifications Framework for Higher Education*.

Mettler, Suzanne. 2014. *Degrees of Inequality. How the Politics of Higher Education Sabotaged the American Dream*. New York: Basic Books.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. 2013. *Szkolnictwo Wyższe W Polsce 2013*. Warszawa. OECD. 2017. “Poland – Information on Tax Identification Numbers.”

Oreopoulos, Philip, Till von Wachter, and Andrew Heisz. 2006. *The Short- and Long-Term Career Effects of Graduating in a Recession: Hysteresis and Heterogeneity in the Market for College Graduates*. Cambridge, MA.

Pedersen, Carsten Bøcker. 2011. "The Danish Civil Registration System." *Scandinavian Journal of Public Health* 39(Suppl 7):22–25.

Poulain, Michel and Anne Herm. 2013. "Central Population Registers as a Source of Demographic Statistics in Europe." *Population-E* 68(2):183–212.

Rokicka, Magdalena, Małgorzata Kłobuszewska, Marta Palczyńska, Natalia Shapoval, and Jędrzej Stasiowski. 2015. *Composition and Cumulative Disadvantage of Youth across Europe*. Tallinn.

United Nations Economic Commission for Europe. 2007. *Register-Based Statistics in the Nordic Countries. Review of Best Practices with Focus on Population and Social Statistics*. Geneva: United Nations.

Wallgren, Andreas and Britt Wallgren. 2007. *Register-Based Statistics. Administrative Data for Statistical Purposes*. John Wiley & Sons.

Шубарт Вильфрид<sup>29</sup>

Трудоустраиваемость как цель образования в высшей школе  
«Политика и современная история», 18-19/2015, с.23-30.

Wilfried Schubarth

Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen

”Aus Politik und Zeitgeschichte” – ApuZ, 18-19/2015, S.23-30.

<http://www.bpb.de/apuz/205212/beschaeftigungsfahigkeit-als-bildungsziel-an-hochschulen?p=all>

Для чего же существует вуз? Учащиеся хотят по окончании обучения получить хорошую работу, профессора хотят и должны проводить исследовательскую работу. Вузы получают деньги за учащихся, но репутацию они приобретают благодаря результатам исследований. Исследования важны и для работодателей, но еще важнее для них креативные личности. Политики же хотят всего одновременно: выдающихся результатов, как в области научных исследований, так и преподавания и повышения квалификации. Уже это несколько упрощенное описание различных перспектив высшей школы позволяет предположить, что тема «трудоустраиваемость» является сложным и безусловно кровным делом (Herzensangelegenheit) – так же, как и Болонский процесс в целом. В 1999 г. в Болонье 30 европейских государств дали старт формированию единого Европейского пространства высшего образования, следствием были широкомасштабные реформы национальных систем высшего образования. И, тем не менее: при всей поднятой с тех пор, справедливой критике Болонских реформ и их реализации, заслуга состоит в вынесении вновь на повестку дня продолжительной дискуссии о функциях вуза. Эта дискуссия актуальна в настоящее время, поскольку Инициатива превосходства<sup>30</sup> еще более усилила фокус на научных исследованиях, в то же время на вузы возлагаются все новые задачи в связи с гетерогенным составом студенчества и требованиями гражданского общества<sup>31</sup>. Постоянно обсуждается вопрос о том, какое место в этом все более «выходящем из берегов вузе» отводилось цели образования - «трудоустраиваемости» - в прошлом, какое она занимает в настоящее время, и каково будет ее место в дальнейшем.<sup>32</sup>

### **Что значит «трудоустраиваемость» (Beschäftigungsfähigkeit)?**

В качестве общепринятого перевода применяемого в болонских дебатах термина «Employability» - трудоустраиваемость (Beschäftigungsfähigkeit) – это способность овладевать необходимыми компетенциями в меняющихся условиях с тем, чтобы достичь

<sup>29</sup> Шубарт Вильфрид – д-р филос., 1955 г.р., профессор Потсдамского университета, отделение Науки об образовании, специальность - Теория воспитания и социализации. (Wilfried Schubarth Dr. phil., geb. 1955; Professor für Erziehungs- und Sozialisationstheorie am Profilbereich Bildungswissenschaften der Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Straße 24–25, 14476 Potsdam. [wilschub@uni-potsdam.de](mailto:wilschub@uni-potsdam.de))

<sup>30</sup> Инициатива превосходства (Exzellenzinitiative) – программа стимулирования конкуренции между немецкими университетами, прежде всего в области научных исследований, действующая с 2006 г. (прим. переводчика).

<sup>31</sup> Сравн. - Uwe Schneidewind/Frank Ziegele, Mehr Breite in der Spitze, в: Die Zeit vom 5. 2.2015, S. 61.

<sup>32</sup> Сравн. Более подробно - Wilfried Schubarth/Karsten Speck в сотрудничестве с Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Birgitta Zylla, Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, September 2013, [www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Employability.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf) (22.2.2015).

или сохранить трудоспособность (Erwerbsfähigkeit).<sup>33</sup> Термин «трудоустраиваемость» из-за его генезиса и многозначности является, однако, спорным. Изначально он использовался в исследованиях рынка труда и относился к группам риска, которые вновь должны быть интегрированы в рынок труда. В болонском контексте он получил значение лишь позже. А именно, уже в Болонской декларации 1999 г. указывалось на необходимость релевантных для рынка труда квалификаций и только в Лондонском коммюнике 2007 г. в качестве цели Болонского процесса была декларирована трудоустраиваемость, она провозглашалась одной из основных целью Болонской реформы, следующей после «модуляризации» и «международной мобильности».

В ходе дебатов значительно менялось употребление и перевод Employability в болонских документах. Широта значения простиралась от «способности трудоустройства на рынке труда» (Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt) и «подготовки учащихся, ориентированной на рынок труда» (arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung), «трудоустройственной и профессиональной пригодности» (Erwerbs- und Berufsbefähigung), а также «способности к трудоустройству» (Beschäftigungsfähigkeit) до «профессиональной релевантности обучения» (beruflichen Relevanz des Studiums). Многие эксперты в области высшего образования, а также преподаватели и учащиеся выступали против детерминирования высшего образования рынком труда. Одновременно именно эксперты в области высшего образования снова и снова подчеркивали необходимость осознанно рефлексировать связь обучения и профессии, вуза и рынка труда, что отражается в таких понятиях, как «профессиональная релевантность» (professionelle Relevanz), «практическая пригодность» (Praxistauglichkeit), «связь с практикой» (Praxisbezug) или «релевантность обучения с точки зрения рынка труда» (Arbeitsmarktrelevanz eines Studiums).<sup>34</sup>

По вопросу о том, согласуется ли трудоустраиваемость с требованиями академической подготовки, в среде высшего образования мнения расходятся. Мы представляем точку зрения – трудоустраиваемость, как цель образования, и требования академического образования совместимы, если под трудоустраиваемостью понимается не непосредственная ориентация на рынок труда или на профессию, а необходимая рефлексия взаимосвязи высшей школы и рынка труда и пригодность к сфере деятельности или профессиональной области (die Befähigung für ein Tätigkeits- beziehungsweise Berufsfeld). Это означает, прежде всего, выяснение, для какой профессиональной области осуществляется подготовка, какие должны учитываться цели, релевантные для рынка труда, и какие компетенции, выходящие за рамки профессиональной области, необходимы выпускнику определенной программы подготовки. Для разработки программы подготовки, применимой на практике, непременно необходимо привлечение экспертов из практической сферы. Вместе с тем, трудоустраиваемость является важным признаком качества преподавания и обучения.<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Сравн. Susanne Blancke/Christian Roth/Josef Schmid, Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt, Arbeitsbericht 157, Stuttgart 2000, S. 9.

<sup>34</sup> Сравн., например, Tino Bargel, Bedeutung von Praxisbezügen im Studium, в: Wilfried Schubarth/Karsten Speck/Andreas Seidel et al. (Hrsg.), Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, Wiesbaden 2012, S. 37–46; Andrä Wolter/Ulf Banscheraus, Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“?, в том же: S. 21–36.

<sup>35</sup> Сравн. Frank Multrus, Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität. Aufarbeitung eines facettenreichen Themenfeldes, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, (2013) 67, S. 96.



Трудоустраиваемость как важная цель реформы обучения и признак качества обучения требует, однако, конкретизации и операционализации, особенно в зависимости от типов вузов – университетов или специализированных вузов – и культуры, присущей специальностям (дисциплинам – Fachkultur). Так, в зависимости от степени ориентации специальности на профессиональную сферу их следует дифференцировать, например, на: рассчитанные на четко определенные профессиональные сферы такие, как педагогика, медицина и юриспруденция; на менее выраженные профессиональные сферы – науки об организации и экономике производства и инженерные науки или направления подготовки с открытой профессиональной перспективой – гуманитарные и социальные науки. Несмотря на то, что в вузах есть положительные примеры, большинство из них все же находятся в начале конкретного позиционирования и дисциплинарно специфической реализации трудоустраиваемости.

### ***Как обстоят дела с выпускниками?***

При выходе выпускников вузов на рынок труда трудоустраиваемость<sup>36</sup> в настоящее время не составляет проблем в связи с относительно низкой безработицей среди выпускников вузов. Высшее образование является, как известно, лучшей защитой от безработицы, хотя и существуют явные различия в зависимости от специальности и отчасти более продолжительный период перехода к профессии. Вместе с тем, доклад «Образование в Германии в 2014 г.» („Bildung in Deutschland 2014“) свидетельствует, что Болонские реформы дифференцировали профессиональные перспективы, прежде всего, после окончания университетского образования. Если после завершения изучения программы бакалавриата (в специализированном вузе) и программы магистратуры сохранились те же профессиональные возможности, что и ранее для дипломированных специалистов и выпускников с традиционной степенью магистра, первые результаты исследования показали, что для выпускников университетов со степенью бакалавра более сложно строить профессиональную карьеру, соответствующую карьере выпускника с традиционным документом о высшем образовании. Кроме того, в докладе прогнозируется, что в связи с дальнейшей экспансией высшего образования увеличение выпуска специалистов с высшим образованием может привести к тому, «что продолжится «академизация» профессиональных позиций, и одновременно возникнет потребность в дополнительной подготовке, если приобретенные в вузе компетенции не будут соответствовать требованиям, предъявляемым в сфере труда». <sup>37</sup> Поэтому следует рассчитывать на то, что усилится давление на вузы с тем, чтобы в большей степени ориентировать обучение и преподавание на потребности. Другими словами, именно университеты должны больше уделять внимание проблеме трудоустраиваемости, если они заботятся о профессиональном будущем своих выпускников.

---

<sup>36</sup> Трудоустраиваемость может рассматриваться с точки зрения различных перспектив: теории высшей школы (задачи вуза), эмпирической (интеграции в рынок труда) или с точки зрения программ и дидактики высшего образования (формирования программ подготовки и организации обучения). Сравн. Ulrich Teichler, Hochschule und Arbeitswelt. Theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde, in: Gudrun Hessler/Mechthild Oechsle/Ingrid Scharlau (Hrsg.), Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform, Bielefeld 2013, S. 21–38.

<sup>37</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), Bildung in Deutschland 2014, Bielefeld 2014, S. 138, [www.bildungsbericht.de/daten2014/f\\_web2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/f_web2014.pdf) (22. 2. 2015).

### ***Основная идея или пустая формула (Leerformel)? Спорный вопрос и противодействие***

Уже в Рамочном законе о высшем образовании 1976 г. четко прописывалась профессиональная подготовка как одна из задач высшей школы: «Она осуществляет подготовку к профессиональной деятельности, требующей применения научных знаний и методов (...)». <sup>38</sup> Закон, учитывая образовательную экспансию того времени, фиксировал эту задачу и ориентировал вузы «переходить от предсказуемых учреждений по воспроизводству научной элиты к учреждениям по подготовке к профессии». <sup>39</sup>

То, что требовалось еще в 70-е годы, совершенно справедливо сейчас, во времена «массового университета». Задача вузов – не только заботится о молодых научных кадрах, составляющих лишь небольшую часть учащихся, а в равной степени и о широкой «массе учащихся». Все выпускники должны получить разностороннюю научную подготовку в соответствии с меняющимися требованиями рынка труда. <sup>40</sup> В этом отношении современные споры о трудоустраиваемости являются для вузов необходимыми, «наверстываемыми» и одновременно «неудобными» дебатами, ставящими под вопрос их традиционное внутреннее понимание, а также нынешние реалии высшей школы. <sup>41</sup> Проблема состоит «лишь» в том, что справляться с новыми требованиями, связанными с Болонской реформой, вынуждены без соответствующих ресурсов, что сужает сферу влияния вузов. Кроме того, благодаря возрастающему фокусу на научных исследованиях ограничивается желаемая большая значимость преподавания и «ведущая цель – трудоустраиваемость», которую лишь незначительно могут изменить новые «системы управления качеством» и «пакты о качестве или наступления на качество» („Qualitätspakte oder –offensiven“). <sup>42</sup> Это объясняет также, почему так сложно продвигаются в

---

<sup>38</sup> Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 26. Januar 1976, in: Bundesgesetzblatt Teil I, Bonn 1976, S. 185–206.

<sup>39</sup> A. Wolter/W Banscheraus (Сноска 6), S.23.

<sup>40</sup> Сравни. Holger Burckhart, Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt, in: Hochschulrektorenkonferenz et al. (Hrsg.), Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen, Bonn 2013.

<sup>41</sup> Сравни. Vgl. Wilfried Schubarth, Employability im Hochschulstudium? Fünf Thesen zu einer unbehagliche Debatte, in: Career Service Papers, 11/2013, S. 9–16. Приведенная против профессионально ориентированного обучения ссылка на Гумбольдта может едва ли послужить аргументом традиционному внутреннему пониманию, поскольку уже Гумбольдт ссылался на академическую профессиональную подготовку. Сравни. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt hätte Bologna unterstützt, in Furios – Studentisches Campusmagazin an der FU Berlin, (2009) 3, [www.furioscampus.de/2009/12/14/humboldt-hatte-bologna-unterstutzt/](http://www.furioscampus.de/2009/12/14/humboldt-hatte-bologna-unterstutzt/) (22. 2. 2015).

<sup>42</sup> Благодаря «Пакту о качестве преподавания» („Qualitätspakt Lehre“) должно улучшиться курирование учащихся и качество преподавания, сравни. [www.bmbf.de/de/15375.php](http://www.bmbf.de/de/15375.php) (5. 3.2015). С «Наступлением на качество подготовки учителей» („Qualitätsoffensive Lehrerbildung“) должно повыситься качество подготовки учителей, сравни. [www.bmbf.de/press/3633.php](http://www.bmbf.de/press/3633.php) (5.3. 2015). <sup>42</sup> Примером тому является педагогическое образование: так, проблематично, способствуют ли бум исследований в области образования и эмпирический подход («Empirisierung der Pädagogik und Fachdidaktiken») в педагогике и дидактике дисциплин подготовке учителей, ориентированных на профессиональную область. Сравни., например, Joachim Ludwig/Wilfried Schubarth/Mirko Wendland (Hrsg.), Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse, Potsdam 2013. Сравни. также Dieter Dohmen, который указывает, что большие внебюджетные средства (средства из третьих источников) могут привести к нежелательным последствиям для учащихся: Dieter Dohmen, Anreize und Steuerung in Hochschulen. Welche Rolle spielt die leistungsbezogene Mittelzuweisung? FiBS-Forum 54/2015, [www.fibs.eu/de/sites/press/\\_wgHtml/\\_wgData/Forum\\_054\\_LOM-Effekte.pdf](http://www.fibs.eu/de/sites/press/_wgHtml/_wgData/Forum_054_LOM-Effekte.pdf) (5. 3. 2015).

повседневную практику высшей школы инновационные концепты лучшего преподавания.<sup>43</sup>

Хотя образовательная задача вуза законодательно четко определена, трудоустраиваемость как цель образования в дебатах о высшем образовании обсуждается не систематически. Здесь можно видеть заметный дисбаланс: в то время как трудоустраиваемость на уровне политики в области высшего образования стала ключевым понятием или модным словом, в дебатах, касающихся специальностей, оно является спорным и мало употребляется в повседневной деятельности высшей школы. Даже в предыдущих болонских дебатах это понятие практически не было в центре внимания. Политическим требованиям трудоустраиваемости до сих пор едва ли согласуются концепции ее формирования и инструменты ее освоения. Так, например, в докладе о национальной реализации целей Болонского процесса Конференции министров образования федеральных земель (КМК) от 2012 г. в связи с трудоустраиваемостью обнаруживается лишь указание на возросшее признание выпускников со степенью бакалавра, а также на сотрудничество экономики и вузов с целью «лучшего взаимодействия образовательной и профессиональной сфер».<sup>44</sup>

Различные определения термина трудоустраиваемость и его недостаточная концептуальная проработка также способствовали дистанцированию многих представителей высшей школы от этой темы. Новые исследования<sup>45</sup> также свидетельствуют о все еще довольно негативном отношении: только 23% профессоров университетов считают важным усиленную профессиональную релевантность обучения в то время, как 35% придерживаются противоположного мнения. Большинство же отклоняют усиленную ориентацию на релевантность по отношению к рынку труда. Различие дисциплинарных культур – вопреки ожиданиям – невелико. Только медики явно отстаивают профессиональную релевантность обучения. Поэтому неудивительно, что три четверти профессоров университетов придерживаются мнения, что подготовка бакалавров по их специальности не предусматривает профессиональную пригодность, а является промежуточным этапом к подготовке магистра, и что Болонский процесс в целом ведет к «школярскому» подходу (*Verschulung*) к учебе и преподаванию. Большинство по-прежнему убеждены в том, что качество обучения снижается, и лишь примерно треть высоко оценивает качество преподавания со времени реализации Болонского процесса.

В отличие от университетов положение в специализированных вузах, имевших традиционно более практически ориентированный профиль, представляется иным: здесь большинство профессуры одобряет усиленную профессиональную релевантность обучения. В то время как в специализированных вузах научные сотрудники солидарны с профессорами, в университетах позиция профессоров и научных сотрудников

---

<sup>43</sup> Сравн. Wilfried Schubarth / Karsten Speck / Andreas Seidel et. Al., *Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt: Das Beispiele Praxisphasen im Studium*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (2011) 3, S.74-88.

<sup>44</sup> Сравн. КМК/БМБФ, *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009–2012*. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern, S. 32, [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_00\\_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf) (22. 2. 2015).

<sup>45</sup> Сравн. Harald Schomburg/Choni Flöther/Vera Wolf, *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden*. Projektbericht und Tabellenband, Kassel 2012.

противоположна: 41% - за большую профессиональную релевантность и только 18% - против. Однако, вопрос о том, могут ли университетские молодые кадры сохранить свои ценностные приоритеты в ходе профессиональной социализации является спорным в свете «секретного учебного плана» (des „heimlichen Lehrplans“) в университетах.<sup>46</sup>

### ***Какие компетенции востребованы?***

Значительно больший интерес к дебатам о трудоустраиваемости существует, напротив, у таких представителей вузов, как менеджеры по качеству, сотрудники центров карьеры и центров ключевых квалификаций, и, прежде всего, у учащихся, а также работодателей. Так, многочисленные исследования<sup>47</sup> подтверждают большое желание учащихся получить подготовку, «пригодную для практической деятельности» („praxistauglichem Studium“). Работодатели также жалуются на недостаточную связь с практикой и низкую ценность в вузах этапов практической подготовки. В слишком коротких периодах практической подготовки они видят наибольший недостаток Болонских реформ.

Вместе с тем, исследования обращают внимание на ожидания от высшего образования и от осваиваемых в процессе обучения компетенций. Они варьируют в зависимости от действующих лиц, а также типов вузов и дисциплинарных культур. Для предприятий важнее, чем специальные знания является быстрое включение выпускников в новую сферу, занятие новыми проблемами и умение применить приобретенные знания, в также владение социальными компетенциями. Работодатели выдвигаются элементарные требования – способность к кооперации, коммуникации и решению проблем. Однако, большому и все возрастающему значению ключевых квалификаций противоречат оценки учащихся, которые отмечают явный дефицит в формировании социальных компетенций и компетенций, выходящих за дисциплинарную область (überfachlicher Kompetenzen), хотя существуют различия между различными типами вузов: учащиеся и выпускники университетов считают, что у них лучше сформированы специальные компетенции, социальными компетенциями лучше владеют учащиеся и выпускники специализированных вузов. При международном сравнении сильными сторонами Германии оказываются специальные компетенции в то время, как по ключевым компетенциям (умению работать в команде, вести переговоры, организовывать работу и распределять время) немецкие выпускники продемонстрировали уровень ниже среднего по Европе – вывод, который до сих пор едва ли присутствовал в публичных дебатах.

Трудоустраиваемость предполагает интеграцию в обучение и развитие соответствующих компетенций профессионально релевантных и релевантных с точки зрения рынка труда аспектов. Центральным является вопрос о том, какие компетенции способствуют формированию трудоустраиваемости, и с помощью каких методов учения и преподавания

---

<sup>46</sup> Под «скрытым учебным планом» подразумевается неофициальная вузовская социализация вне образцов и документов о порядке проведения обучения, часто противоречащая последним. Таким образом, признание и репутация вузов зарабатывается почти исключительно благодаря исследованиям и их результатам – публикациям, цитатам и внебюджетным средствам в то время как преподавание – независимо от противоположных заявлений – играет гораздо меньшую роль. Сравн. также U. Schneidewind/F. Ziegele (Сноска 3).

<sup>47</sup> Сравн. Обзор W. Schubarth/K. Speck (Сноска 4).

можно совершенствовать эти компетенции. В этом отношении дебаты о компетенциях и трудоустраиваемости тесно связаны.<sup>48</sup>

### ***Недостаточные связи с исследованиями и практикой***

Ульрих Гайхлер<sup>49</sup> различает общую, научную и профессиональную функции университета. Следуя этой дифференциации, исследователи Клаудиа Кёперник и Андре Вольтер выдвигают четыре измерения цели (Zieldimensionen) «образования в области медийных наук» („Bildung im Medium Wissenschaft“). Главной целью было бы формирование основанной на научной базе профессиональной деятельности компетенции, включающей четыре компонента:<sup>50</sup>

- во-первых, развитие способностей, предусматривающих понимание научных методов, понятий, теорий, информации и структуры знаний и критический подход к ним («научное мышление»);
- во-вторых, подготовка к выполнению профессиональных задач, которые основываются на специальных знаниях и компетенциях, формируемых в дисциплинарном контексте;
- в-третьих, формирование специфической научной позиции, основывающейся на интеллектуальном любопытстве, аналитическом уме и критических способностях и
- в-четвертых, развитие ключевых компетенций или квалификаций, в центре которых – социальные компетенции.

Следует исходить из того, что по некоторым из этих измерений цели существует явная потребность их дальнейшего развития. На это указывают не только результаты проведенных опросов, но и выводы по таким аспектам качества обучения, как связь с научными исследованиями и практикой. Несмотря на большое значение для учащихся, связь с научными исследованиями и с практической сферой, согласно этим опросам, редко присутствует в обучении. Особенно серьезный недостаток отмечается в подготовке к профессии. Практика оценивается учащимися выше, чем участие в научных исследованиях. В специализированных вузах существует большая связь с практикой и более продолжительные периоды практической подготовки, чем в университетах. Возможности участия студентов в научных исследованиях в университетах – как ни странно – едва ли большие, чем в специализированных вузах. При этом связь с научными исследованиями и практической сферой имеют центральное значение: хорошие условия обучения, а также связи с научными исследованиями и практикой способствуют самостоятельному развитию специальных, научных и внедисциплинарных способностей.<sup>51</sup>

### ***Модель формирования профессиональной деятельности компетенции***

---

<sup>48</sup> Сравн. Niclas Schaper, Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, 2012, [www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) (22. 2. 2015).

<sup>49</sup> Сравн. Vgl. U. Teichler (Сноска 8).

<sup>50</sup> Сравн. Claudia Koepf/Andrä Wolter, Studium und Beruf, Hans Böckler Stiftung, Demokratische und Soziale Hochschule, Arbeitspapier 210/2010, S. 60f.

<sup>51</sup> Сравн. Frank Multrus, Forschung und Praxis im Studium, В: G. Hessler/ M. Oechsle/ I. Scharlau (Сноска. 8), S. 141–162; а также W. Schubarth/ K. Speck/ A. Seidel et al. (Сноска. 6).

Несмотря на дистанцированное отношение к цели образования – трудоустраиваемости, во многих вузах существуют инициативы по формированию трудоустраиваемости. Многие не всегда содержат в названии термин «трудоустраиваемость», а скорее именуются «исследовательским обучением» („Forschendes Lernen“), «сервисным обучением» („Service Learning“)<sup>52</sup> или «проблемно-ориентированным обучением» („Problemorientiertem Lernen“), и поэтому ее надо выявлять. Так, в ходе Болонского процесса уже разработан или возобновлен ряд концептов, направленных на академическое понимание трудоустраиваемости, т.е. содействие профессионально релевантному обучению в вузе, позволяющему выпускникам быстро адаптироваться на практике. Конференция ректоров вузов запустила на период 2014-2018 гг. также проект по поддержке вузов, реализующих европейскую реформу обучения, в центре которого наряду с вводным этапом обучения и мобильностью также содействие переходу выпускников в систему занятости.<sup>53</sup>

Основываясь на осмыслении дебатов о трудоустраиваемости, можно представить следующую эвристическую модель формирования трудоустраиваемости (рис.): модель состоит из шести компонентов, связанных друг с другом, и в целом улучшающих трудоустраиваемость: фундамент образует обучение, ориентированное на применение и компетенции, при котором соединение теории и практики и развитие ключевых компетенций, связанных с профессиональной сферой, играют ведущую роль. На нем базируются специальные элементы (модули, учебные занятия и пр.), особым способом формирующие трудоустраиваемость и спроектированные дисциплинарно специфически: интегрированная и проводимая под руководством преподавателя практика, а также профессионально ориентированные занятия такие, как введение в профессиональную сферу; привлечение выпускников, представителей практической сферы; кооперация с внешними партнерами; специальные исследовательские и практико-ориентированные проекты как, например, «исследовательское обучение» и «сервисное обучение», а также, по-возможности, проектное обучение. Каждая программа обучения должна предусматривать эти шесть компонентов в дисциплинарно специфической форме. Красной нитью по обучению, направленному на трудоустраиваемость, проходит ориентация на применение и компетенции, а также соединение теории и практики в процессе всего обучения.

---

<sup>52</sup> Сервисное обучение – образовательный подход, который сочетает в себе цели обучения с общественным служением, чтобы обеспечить прагматичный, прогрессивный опыт обучения, удовлетворяя общественные потребности. (Wikipedia)

<sup>53</sup> Сравн. Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus: Aufgaben und Ziele, [www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/aufgaben-und-ziele/](http://www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/aufgaben-und-ziele/) (22. 2. 2015).

**Эвристическая модель формирования трудоустроиваемости в процессе обучения в вузах (Schubart, 2013)**



Инновационным в этой связи является проект университета в Мюнстере, который осуществляется при участии всех отделений университета и ставит целью описание общеуниверситетских и дисциплинарно специфических понятий и целей трудоустраиваемости. Таким образом реконструируют различные цели трудоустраиваемости (например, исследование, гуманизм (классическое образование), предпринимательство, рынок труда), формулируют соответствующие подцели и намечают мероприятия. Разрабатываемая стратегия трудоустраиваемости должна исходить из концептуального позиционирования, способствовать развитию имеющихся сильных сторон и дополнять отсутствующие позиции в предлагаемом перечне учебных занятий. Ответственные за проект выступают за то, чтобы демонстрировать дисциплинарно специфическое позиционирование, отвечая на следующие вопросы: Каковы цели обучения (подготовки)? Какова ответственность преподавателей по специальности и учащихся? Какие аспекты трудоустраиваемости осваиваются, на каких занятиях? Какие сферы деятельности при этом открываются? <sup>54</sup>

### ***Примеры лучшей практики формирования трудоустраиваемости***

Приведенные в Модели компоненты (рис.) позволяют выявить многочисленные примеры лучшей практики в вузах. В качестве примера кратко представим три из них, демонстрирующие перспективы обучения, ориентированного на применение и профессиональную область. <sup>55</sup>

«Модель 4-1-4-1-4-1» в вузе Бонна-Рейна-Зига: особая структура семестра должна помочь учащимся по программе бакалавра приобрести методические знания, а также социальные и личностные компетенции и при этом самостоятельно овладевать знаниями. Модель обучения предусматривает посвящать пятую часть от всего времени, предусмотренного на лекции, проектам или самостоятельному обучению. В течение лекционного периода осуществляется чередование четырехнедельных и недельных блоков занятий. Многочисленные проектные работы способствуют усвоению знаний по специальности, развитию практических навыков и компетенций, выходящих за рамки специальности. Таким образом специализированные вузы с 2001 г. наилучшим образом осуществляют подготовку своих учащихся к профессиональной карьере.

Проект „UNIAKTIV“ университета Дуйсбурга-Эссена: посредством соединения университетского обучения и общественной деятельности, «сервисного обучения» учащиеся по программам бакалавра и магистра университета Дуйсбурга-Эссена с 2005 г. получили представление об общественно полезных проектах и организациях и усилили

---

<sup>54</sup> Сравн. Jan Knauer/Andreas Eimer, Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster. Zwischenbericht 4/2012–9/2014, Münster 2014.

<sup>55</sup> Сравн. 33 Good-practice-Beispiele zu Employability bei W. Schubarth/K. Speck (сноска. 4).



наряду с усвоением специальных знаний овладение социальных и личностных компетенций. Учащиеся всех факультетов могут добровольно принимать участие в различных инициативах на благо местных и общественных организаций.

«Кобургский путь» в высшей школе Кобурга: с помощью междисциплинарной ориентации программ подготовки, индивидуальной поддержки, а также дидактического сопровождения учащихся их готовят к требованиям рынка труда и общества. При этом вуз акцентирует внимание на освоении ключевых компетенций, способностях мыслить шире конкретной специальности, на образовании в области культуры, медийных и языковых компетенциях, а также на общих образовательных и нормативных стандартах. Кроме того, деятельностно ориентированные задания способствуют установлению непосредственной связи теории с практикой.

### ***Перспективы и требования***

Вузы существуют для всех учащихся, а не только для будущих научных кадров. Для вузов, финансируемых за счет налогов, законодательно зафиксирована функция профессионального образования. Хорошая подготовка для всех, в конечном счете, полезна и собственным молодым кадрам. С другой стороны, существует мнение о том, что трудоустраиваемость в повседневной жизни университета до сих пор является скорее пустой формулой, чем основной целью. Изменения наблюдаются лишь тогда, когда политика направлена на улучшение базового финансирования вузов, стимулирует более высокую оценку преподавания и в целом уделяется большее внимание образовательной цели – трудоустраиваемости. Во многом остается открытым, как это возможно в условиях «жестких бюджетов», возрастающих задач высших учебных заведений и усиливающегося структурного конфликта исследований и преподавания, и какие будут последствия для нового баланса функций вузов. При этом не лишен определенной пикантности тот факт, что трудоустраиваемость как мера качества обучения конфликтует, в частности, с возрастающей экономизацией высшей школы.

То, что уже сегодня многие преподаватели, учащиеся, сотрудники центров карьеры, партнеры по кооперации задействованы в теме трудоустраиваемости, ей посвящены также многочисленные проекты, прежде всего в рамках «Пакта качества преподавания», и практически во всех вузах существуют хорошие заделы, демонстрируют многообразные потенциальные возможности, которые могут быть использованы с тем, чтобы трудоустраиваемость – если и не стала кровным делом – то, по меньшей мере, могла стать важной целью образования в вузах и особенно в университетах.

## Улучшать трудоустраиваемость выпускников вузов!

Совместное заявление Федерального объединения союзов немецких работодателей, Объединения немецких профсоюзов и Конференции ректоров вузов<sup>56</sup>, июль 2016 г.

## Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventinnen und – absolventen weiter verbessern!

Gemeinsame Erklärung von BDA, DGB und HRK[1], Juli 2016

[https://www.hrk.de/positionen/?tx\\_hrkconvention\\_conventions\[decision\]=1113&tx\\_hrkconvention\\_conventions\[action\]=show&tx\\_hrkconvention\\_conventions\[controller\]=Convention&cHash=bfd9f12c94b8394a5e46cfb85fa0af56](https://www.hrk.de/positionen/?tx_hrkconvention_conventions[decision]=1113&tx_hrkconvention_conventions[action]=show&tx_hrkconvention_conventions[controller]=Convention&cHash=bfd9f12c94b8394a5e46cfb85fa0af56)

Трудоустраиваемость в случае зависимой, а также самостоятельной занятости выпускников вузов является ключевой темой для будущего нашей страны, учитывая демографические тенденции, а также на фоне резкого увеличения доли поступающих в вузы в прошлые десятилетия. В условиях международной конкуренции Германии необходима высокоэффективная система образования, позволяющая выпускникам отлично развивать свои компетенции и готовящая их справляться с быстро меняющимися требованиями мира труда, участвовать в их формировании и оформлении. В то же время все большее значение приобретает развитие личности.

Нижеподписавшиеся организации присоединяются к мнению Научного совета (Wissenschaftsrat): задача вузов – каждый раз соответствующим образом принимать во внимание три центральных размерности академического образования: (дисциплинарную)

---

<sup>56</sup> Заявление разработано в согласовании со следующими государственными и частными организациями: Федеральным министерством образования и научных исследований, Конференцией министров образования федеральных земель, Советом по аккредитации (Akkreditierungsrat), Центром развития высшей школы (Centrum für Hochschulentwicklung), Немецким центром исследования высшего образования и науки (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung), Альянсом высших школ прикладных наук (Hochschulallianz für Angewandte Wissenschaften), Фондом немецкой науки (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft), Институтом немецкой экономики в Кёльне (Institut der deutschen Wirtschaft Köln)

науку ((Fach-)Wissenschaft), формирование личности и подготовку к рынку труда. В качестве четвертого измерения выступает способность к общественной деятельности (социальным обязательствам) (die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement). Рамочные условия для этого хорошие: безработица среди выпускников вузов в Германии в течение многих лет исключительно низкая. Этому способствует наряду с благоприятной конъюнктурой и немецкое понимание трудоустроиваемости выпускников вузов. Оно ориентировано на решение проблем и нацелено, как правило, не на подготовку к конкретной деятельности, а на возможные сферы занятости, включая профессии, предусматривающие самозанятость. При этом существуют различия с точки зрения степени осмысления трудоустроиваемости в процессе обучения и формирования соответствующих компетенций по направлениям подготовки и в зависимости от дисциплинарных культур. В некоторых программах подготовки ориентация на практику ещё не сильно выражена. Усиление релевантности обучения в отношении рынка труда в смысле ориентации на использование постольку целесообразно и необходимо, поскольку оно поддерживает мотивацию учащихся и способствует, как правило, улучшению результатов обучения.

Трудоустроиваемость выпускников состоит в их способности на основе научных знаний приступать к квалифицированному труду, открывать для себя новые сферы занятости и осознавать необходимость дальнейшего образования. Научная компетенция в области решения проблем является основным признаком академического образования.

Трудоустроиваемость включает приобретение различных, в том числе релевантных к рынку труда компетенций. К ним относятся особенно специальные научные компетенции, методические компетенции, социальные и личностные компетенции, а также способность заниматься предпринимательством.

Релевантность квалификаций, полученных в вузе, к рынку труда и сохранение трудоустроиваемости выпускников в течение всей жизни является основной задачей европейских реформ обучения. В Ереванском коммюнике 2015 г. подчеркнута необходимость улучшения с этой целью обмена информацией между правительствами, вузами и экономикой.

В процессе усиления трудоустроиваемость отдельным участникам отводятся различные задачи:

Вузы в центр внимания преподавания ставят учащихся, качество обучения и преподавания, поддерживают учащихся в рамках выше названных целей подготовки, формируя в процессе обучения научные и ориентированные на профессиональную сферу компетенции. В сотрудничестве с профессиональной практикой они постоянно совершенствуют программы подготовки.

Предприятия и другие работодатели вносят свой вклад благодаря высокому уровню организации и требований к практике учащихся и курированию их выпускных работ. Они оказывают содействие вузам при разработке перечня изучаемых дисциплин, в том числе на этапе повышения квалификации. Представители предприятий и профсоюзов (сфера профессиональной практики) в рамках аккредитации программ и системной аккредитации участвуют в обеспечении качества программ подготовки.

От политики требуется создание соответствующих законодательных и материальных рамочных условий для успешного обучения в смысле выше описанных целей подготовки. Она обеспечивает способность переходить на более высокий уровень обучения (*Durchlässigkeit*) и необходимую свободу вузам для самостоятельного формирования профиля.

Успешное обучение, способствующее повышению индивидуальной трудоустраиваемости, предусматривает активное участие студентов. Они имеют право, а также на них возлагается ответственность участвовать в организации своего обучения. Они выбирают содержание обучения также с учетом предполагаемой профессиональной области. В процессе всего обучения учащиеся регулярно поддерживают личную обратную связь (м.б. собирают отзывы) и со своей стороны дают обратную связь по отношению к вузу.

Нижеподписавшиеся подтверждают свою решимость продолжать выполнять и развивать свои соответствующие обязательства в диалоге всех партнеров в целях обеспечения трудоустраиваемости выпускников даже в быстро меняющейся экономической и социальной среде.

В 2017 г. была издана монография «Исследовательское обучение: Как можно обновить преподавание в университетах и специализированных вузах»

( Forschendes Lernen : wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann / Harald A. Mieg ; Judith Lehmann. – Frankfurt am Main : Campus, 2017.)

В ней на стр 429-438 статья тех же авторов, что и в предыдущих переводах, -

«Перспективы для экономики и общества? Вопрос трудоустраиваемости и реализация исследовательского обучения» (SPECK, Karsten, SCHUBARTH, Wilfried Perspektiven für Wirtschaft und Gesellschaft? : die Frage der Beschäftigungsfähigkeit und die Umsetzung des Forschenden Lehrens)

Но электронной версии нет.

Verfasser/in	SPECK, Karsten (SCHUBARTH, Wilfried)	
Titel	Perspektiven für Wirtschaft und Gesellschaft? : die Frage der Beschäftigungsfähigkeit und die Umsetzung des Forschenden Lehrens / Karsten Speck und Wilfried Schubarth	
Erscheinungsjahr	2017	
Quelle/Fußnote	In: Forschendes Lernen : wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann / Harald A. Mieg ; Judith Lehmann. – Frankfurt am Main : Campus, 2017. – S. 429 – 438	
Schlagwörter		Studiendauer, Studienerfolg : allgemein ; Studentenschaft : Studienverhalten ; Hochschuldidaktik

**«Трудоустраиваемость». От пустой формулы к основной цели. – Проект NEXUS<sup>57</sup>. Импульсы для практики. Вып. 5, январь 2014.**

**“Employability”. VonderLeerformelzumLeitziele. – NEXUS. Impulse für die Praxis. Ausgabe 5, Januar 2014.**

<https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-5-Employability.pdf>

### ***Высшая школа и рынок труда***

Задача вузов состоит не только в развитие науки и подготовке молодых ученых, но и в формировании личности учащихся, поощрении их общественной и политической активности («гражданской позиции» - („Citizenship“). Кроме того, задачей вуза является подготовка к дальнейшей профессиональной деятельности.

Эта общественная задача вузов, которой долгое время не уделялось внимание в публичных дискуссиях, получила новый импульс в развернувшихся в ходе европейской реформы обучения дебатах о трудоустраиваемости („Employability“). Такая важная цель политики в области высшего образования, как трудоустраиваемость, в практике высшей школы была скорее бесконтурной пустой формулой. На вопрос о том, должна ли и в какой степени высшая школа в процессе академического образования учитывать требования рынка труда и осуществлять обучение, ориентированное на занятость, отвечают по-разному. Тем более актуальным является понимание того, как должно быть организовано научное обучение, которое делает выпускников успешными на рынке труда. Нарис. 1 показано, что эта до сих пор, по-видимому, пренебрегаемая перспектива для учащихся – взаимосвязь теории и практики – одна из нескольких возможных перспектив, и вузы стоят перед вызовом – сбалансировать самые разные ожидания.

Непонимание термина «трудоустраиваемость», его генезиса и трансформации с самого начала осложняет столь важные дебаты о пригодности на практике обучения и его релевантности в отношении рынка труда. Изначально этот термин относился к размещению групп риска на рынке труда, но в Болонской декларации (1999 г.) он приобрел смысл – необходимости квалификаций, релевантных на рынке труда. В Лондонской декларации (2007 г.) было зафиксировано в качестве одной из официальных целей Болонского процесса – развитие трудовых и профессиональных навыков, а также общей трудоустраиваемости учащихся.

Академический взгляд на трудоустраиваемость явно противоречит предопределению рынком труда высшего образования, но предусматривает необходимость рассмотрения и анализа взаимосвязи между высшим образованием и рынком труда. Как считают представители Конференции ректоров вузов ФРГ, часто используемый перевод английского термина „Employability“ сужает научное обучение до профессиональной подготовки. Все же задача вуза не состоит в подготовке к специальной профессиональной области, вузы должны давать выпускникам разностороннее широкое научное образование, позволяющее адаптироваться к изменяющимся требованиям мира труда (сравн. Burckhart 2013).

<sup>57</sup> Издание Конференции ректоров вузов ФРГ. Ответственный – д-р Peter A. Zervakis, руководитель проекта. Автор: проф., д-р Wilfried Schubart (Потсдамский университет), сотрудники: проф. д-р Karsten Speck (университет Ольденбурга), Juliane Ulbricht, Inge List, Saskia Niproschke, д-р Andreas Seidel (Потсдамский университет).

**Противоречие различных ожиданий и интересов учащихся, преподавателей и администрации вузов (Hausstein 2010)**

**Ориентация на исследования**



**Ориентация на применение**

## *Дифференциация по типу вузов и дисциплинарной культуре*

Академические требования к образованию и релевантность обучения в отношении рынка труда не являются взаимоисключающими. Интегрирующий подход возможен в том случае, если не концентрируются на непосредственной пригодности обучения для конкретной профессии. Тем не менее, соединение академического высшего образования с целями и компетенциями, важными для рынка труда, требует анализа и переговоров между соответствующими субъектами, как в вузе, так и за его пределами: преподавателями, представителями сферы управления или работодателями (например, при разработке программ подготовки, описании модулей и пр.).

Это включает в себя концептуальное и основанное на фактических данных осмысление того, для каких профессиональных сфер деятельности должны быть подготовлены выпускники, и какие для этого необходимы специальные и выходящие за рамки специальности компетенции. Дебаты о релевантном для занятости обучении должны проходить дифференцированно в зависимости от типа вуза и дисциплинарной культуры<sup>58</sup>. В зависимости от степени привязанности в профессиональной сфере по-разному развиваются связи высшей школы с рынком труда.

Так, для педагогического образования с четкой профессиональной сферой типична тесная связь теории и практики и большой удельный вес практической подготовки в образовании. В естественных науках центральную роль играет лабораторная практика: в этих научных областях теоретические концепты иллюстрируются на практике, и при этом наряду с профессиональными навыками формируются такие ключевые компетенции, как методы исследования и анализа, а также коммуникационные способности и умение работы в команде. В гуманитарных и социальных науках, напротив, речь идет, прежде всего, о специальных и выходящих за рамки специальности аналитических и методических компетенциях, востребованных в широком спектре профессиональных областей.

### ***Контуры концепта академической «трудоустраиваемости» (akademisches „Employability“-Konzept)***

В ходе реализации Болонского процесса был разработан ряд подходов, способствующих академическому пониманию трудоустраиваемости в смысле пригодного с точки зрения практики и профессионально релевантного обучения в вузе. Основываясь на этом, была разработана следующая эвристическая модель содействия трудоустраиваемости (рис.2).

Под трудоустраиваемостью – как важной целью научного обучения – понимается при этом «способность к занятости» („Beschäftigungsbefähigung“), т.е. приобретение академических компетенций, необходимых для деятельности в профессиональной сфере. Модель охватывает различные компоненты, способствующие формированию профессиональных деятельностных компетенций у учащихся и обучению, релевантному для рынка труда. Конкретно модель состоит из шести компонентов, по которым проводились дебаты о трудоустраиваемости, связанных друг с другом и в совокупности усиливающих трудоустраиваемость.

---

<sup>58</sup> Культуры, присущей определенной специальности, направлению подготовки (прим. переводчика).



**Эвристическая модель формирования трудоустройства в процессе обучения в вузах**



Фундамент образует обучение, ориентированное на использование и компетенции, при котором в центре находятся связь теории и практики и формирование ключевых компетенций, важных для профессиональной области. На нем базируются другие специальные элементы (модули, занятия, форматы обучения и пр.), особым способом формирующие трудоустраиваемость и спроектированные дисциплинарно специфически: интегрированная и проводимая под руководством преподавателя практика, а также профессионально ориентированные занятия (введение в профессиональную сферу, привлечение выпускников, представителей практической сферы, кооперация с внешними партнерами и пр.); специальные исследовательские и практико-ориентированные проекты («исследовательское обучение» и «сервисное обучение» и др.), и, наконец, проектное обучение. Каждая программа обучения должна предусматривать эти шесть компонентов модели в дисциплинарно специфической форме. Красной нитью по процессу обучения, направленному на трудоустраиваемость, проходит ориентация на применение и компетенции, а также соединение теории и практики в процессе всего обучения.

### ***Основные рекомендации по организации обучения***

Понимая трудоустраиваемость в академическом смысле, при организации обучения, ориентированного на занятость, и способствующего совершенствованию способностей учащихся в профессиональной области, можно предложить следующие основные рекомендации:

#### ***Внутривузовская рефлексия***

Разногласия по поводу трудоустраиваемости должны быть прозрачными и являться частью академического дискурса. Кроме того, необходимо понимание терминологии, целей, путей, возможностей, а также границ трудоустраиваемости. Поскольку внутреннее понимание и (структурный) конфликт целей зависят от вузов, процесс достижения согласия по вопросам современного высшего образования и задачам обучения в вузе должен быть продлен. Это требует усиленной рефлексии взаимосвязи обучения и рынка труда и совершенствования и реализации соответствующего академического понимания компетенций. При этом речь идет также о сбалансированности конфликта целей – превосходства научных исследований и функции подготовки, например, в форме различных организационных единиц, связанных с обучением и исследованиями.

### **Университет в Мюнстере: проект «Трудоустраиваемость»**

Примером разъяснения своего специфического понимания «трудоустраиваемости» служит проект «Трудоустраиваемость» университета в Мюнстере, реализуемый в Сервисном центре карьеры. Финансируемый в рамках Пакта качества преподавания, проект к 2016 г. должен представить концепты «трудоустраиваемости» как для университета в целом, так и для отдельных направлений подготовки. Возможными промежуточными шагами являются: описания дисциплинарно специфических терминов и целей трудоустраиваемости, их концептуализации и операционализации, а также их применения и проверки их воздействия. Кроме того, была создана университетская и общенациональная экспертная группа для обобщения и распространения опыта в области университетской и дисциплинарно специфической трудоустраиваемости.

### *Фокус на разработке программ подготовки и индивидуальном учебном консультировании по дисциплинам*

Поскольку дисциплины различаются связью с профессиональными областями, акцент дискуссии должен быть сделан на конкретных дисциплинах. Представители дисциплин должны анализировать, для каких областей деятельности ими осуществляется подготовка, какие для этого необходимы компетенции, и как их достичь и проконтролировать. Для этого нужна сеть поддержки (например, статистика, опрос бывших выпускников, внешняя экспертиза). Дисциплинарно специфические (практика, диалог-теория-практика) и выходящие за рамки дисциплины занятия, ориентированные на использование и профессиональные области (например, в сервисных центрах карьеры, отделах вуз-экономика), должны быть интегрированы в обучение с самого начала и систематически в весь процесс обучения и способствовать поддержке учащихся, формируя их профессиональное самосознание и открывая перед ними их сильные стороны и интересы. В перспективе речь идет также об организации обучения, выходящего за рамки дисциплины, содействующего междисциплинарному подходу к обучению, коммуникации и решению проблем. Кроме того, должны использоваться сети бывших выпускников как возможность профессиональной ориентации студентов и учета результатов исследования выпускников.

#### **Высшая школа в Кобурге: «Кобургский путь»**

Благодаря междисциплинарной ориентации программ подготовки, индивидуальной помощи, а также дидактическому сопровождению и поддержке учащихся с начала обучения студенты должны готовиться к требованиям рынка труда и общества и повышать свои профессиональные навыки. При этом вуз придает значение освоению ключевых компетенций таких, как способность внедисциплинарного мышления, образованию в области культуры, медийным и языковым компетенциям, а также общим образовательным и нормативным стандартам. Кроме того, посредством деятельностно ориентированной постановки задач устанавливается непосредственная связь теории и практики.

#### **Высшая школа Бонн-Рейн-Зиген: модель «4-1-4-1-4-1»**

Особая структура семестра должна позволить учащимся по программе бакалавра Отделения электротехники, машиностроения и технической журналистики высшей школы Бонн-Рейн-Зиген освоить методические знания, а также социальные и личностные компетенции, научиться самостоятельно приобретать знания. Многочисленные проектные работы способствуют получению специальных знаний, практических навыков и внедисциплинарных компетенций. Таким образом специализированный вуз с 2007 г. осуществляет наилучшую подготовку учащихся к профессиональной карьере. Модель обучения предусматривает пятую часть лекционного времени на проектное и самостоятельное обучение. Во время лекционного периода чередуются четырех-недельный лекционные и недельные блоки.

#### *Укрепление связей, как с практикой, так и с научными исследованиями*

Следует принимать во внимание связи с практикой во всей их широте и многообразии (например, связь исследования и обучения с практикой, критическая рефлексия практики,

приглашение представителей практической сферы). Особенно подходят концепты исследовательского обучения и «сервисного обучения», они открывают возможности для различных связей с практикой и для формирования базирующейся на науке и профессии деятельностной компетенции, включая соответствующие ключевые компетенции. При этом связи с наукой и практикой не должны противопоставляться, а должны корреспондировать друг с другом. Изучение теории может способствовать пониманию практики и рефлексивным действиям. Специальные (дисциплинарные – fachlicheKompetenzen), методические, социальные и личностные компетенции должны развиваться не только на примере теоретических моделей, но и апробироваться и формироваться в конкретных деятельностных областях.

### **Университет в Дуйсбурге-Эссене: проект UNIAKTIV**

Благодаря связи обучения в университете с общественной деятельностью, «сервисному обучению», учащиеся университета в Дуйсбурге-Эссене получают представление об общественно полезных проектах и общественных организациях. Таким образом у них укрепляются наряду со специальными социальные и личностные компетенции. Учащиеся всех факультетов могут добровольно принимать участие в различных инициативах на благо местных, общественных организаций. Центр UNIAKTIV консультирует заинтересованных студентов и распределяет их по соответствующим общественным, социально-политическим, культурным и экологическим сферам работы. Совместно с эссенским Агентством по общественным работам Центр занимается созданием банка данных имеющихся в настоящее время более 300 некоммерческих организаций и более 600 инициатив.

#### *Интеграция практики и обеспечение ее качества*

Практика студентов как интенсивное соединение теории и практической сферы должна быть в большей степени интегрирована в программу подготовки и включена в концепт связи теории и практики, содействовать внемодульным связям с практикой и приобретению профессионального опыта. Организация практики должна осуществляться совместно вузом, учащимися и учреждениями сферы практики. Каждая студенческая практика требует квалифицированной подготовки и сопровождения вузом, и, прежде всего, постановки четкой цели и рефлексии опыта и ее пользы для обучения. Качество практики необходимо контролировать (например, в рамках оценки и аккредитации), при этом большая роль должна отводиться представителям практической сферы.

### **Университет в Дармштадте**

Проект «Концепция подготовки и инновационные формы контроля курирования лабораторной практики» для учащихся по программе бакалавров реализуется на пятом или шестом семестре по дисциплинам (направлениям подготовки) биология и химия: преподаватели подготовлены в дидактическом отношении и как кураторы. Целью проекта является повышение качества руководства практикой, развитие у студентов навыков самоорганизуемого учения, а также специальных и выходящих за рамки специальности компетенций. Кураторы руководят практикой учащихся с дисциплинарной и методической точки зрения. При этом они должны углублять собственные специальные знания, учиться действовать в сложных ситуациях в процессе руководства и развивать

компетенции в области руководства. Поскольку практика включена в результаты обучения, одновременно апробируются и оцениваются новые формы контроля.

Все доступные в электронном виде источники приведены как Links, их можно найти по адресу:

<http://www.hrk-nexus.de/impulse/employability.pdf> .

### **Литература:**

- Bargel, T. (2012): Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.), S. 37-46.
- Blancke, S./Roth, C./Schmid, J. (2000): Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur 125arden125e Erwerbsgesellschaft – Eine Konzept- und Literaturstudie (Arbeitsbericht Nr. 157).Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung.
- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister (19.06.1999).
- Burckhart, H. (2013): Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt. In: HRK u.a.(Hrsg.): Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen.Bonn, S. 7-9.
- Hausstein, A. (2010): Paradigmenwechsel in der Lehre? Eine wissenssoziologische Auseinandersetzung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse. In: TRANS Internet-Zeitschrift Kulturwissenschaften, H. 17.
- HRG = Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 26. Januar 1976. In: BundesgesetzblattTeilII. Jahrgang 1976. Bundesminister für Justiz: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft mbH. Bonn, S. 185-206.
- Londoner-Erklärung (2007): Londoner Kommuniqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung (18.05.2007).
- Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 26, H. 4, S. 6-26.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.) (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (2012): Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.), S. 47-100.
- Schubarth, W./Kopp, A./Seidel, A./Ulbricht, J.(2012): Perspektive Praktikum: So 125arden Praktika zum Erfolgsfaktor. In: HRK u.a.(Hrsg.): Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen.Bonn, S. 15-16.

- Schubarth, W./Speck, K. (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten für die HRK.
- Schubarth, W.: „Employability“ an Hochschulen – vom Reizwort zum Leitziel? Konturen eines akademischen Employability-Konzepts. In: Das Hochschulwesen H. 5/2013; S. 160-163.
- Teichler, U. (2012): Berufliche Relevanz des Studiums statt „Employability“ – eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit. In: Kehm, B.M./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt a.M./New York, S. 91-108.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“? In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.), S. 21-36. Links: Praxisbeispiele zur Arbeitsmarktrelevanz auf der Homepage des Projekts nexus: [www.hrk-nexus.de/good-pract](http://www.hrk-nexus.de/good-pract)

**Райбер, Карин** (Высшая школа Эсслинген)

**О сбалансированности обучения между образовательными требованиями и трудоустраиваемостью – компетентностная модель в высшем образовании.** Глава книги «Педагогические компетенции в повышении квалификации на научном уровне: концепты, исследовательские проекты и применение» Январь, 2015 г., стр. 37-47.

[Karin Reiber](#) (Hochschule Esslingen)

**Zur Ausgewogenheit eines Studiums zwischen Bildungsanspruch und Beschäftigungsfähigkeit – Ein Kompetenzmodell für Hochschulbildung.** Chapter from book: “Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen”. January 2015, S.37-47.

[https://www.researchgate.net/publication/302500106\\_Zur\\_Ausgewogenheit\\_eines\\_Studiums\\_zwischen\\_Bildungsanspruch\\_und\\_Beschäftigungsfähigkeit\\_-\\_Ein\\_Kompetenzmodell\\_für\\_Hochschulbildung](https://www.researchgate.net/publication/302500106_Zur_Ausgewogenheit_eines_Studiums_zwischen_Bildungsanspruch_und_Beschäftigungsfähigkeit_-_Ein_Kompetenzmodell_für_Hochschulbildung)

### **1. Высшее образование – оглянись в будущее.**

Союз в области преподавания в вузе «Преподавание» („Lehre<sup>n</sup> – Das Bündnis für Hochschullehre“), основанный Объединениями учредителей фондов и Фондом Альфреда Тёпфера, Фондом Йоахима Хертца и Фондом «Нордметалл», не поддерживает часто звучащее утверждение, касающееся высшего образования:

- Это все из-за Болоньи! Виновата была только Босса Нова (Bossa Nova)...
- Учащиеся становятся все хуже. Sokrates. ([www.lehrehochn.de](http://www.lehrehochn.de))

Остроумный способ разоблачить общие предрассудки учителей!

Действительно, некоторые жалобы представителей вузов на свои собственные образовательные учреждения либо уже довольно старые, либо основаны на очень сокращенных причинных описаниях. Разумеется, в последние годы многое изменилось и, возможно, не всегда к лучшему. Но нужен несколько более дифференцированный взгляд!

Важное изменение состоит в том, что учебные программы должны обосновываться их результатом в то время, как традиционный гумбольдтовский образовательный идеал предусматривает требование подготовки учащихся свободно и критически мыслить. Сегодня в центре внимания находится профессиональная подготовка, и с ней связаны многочисленные стратегии, целью которых является лучшая «изучаемость», они сопровождают Болонские реформы (см. Reiber 2012b). К ним относятся, в частности, модуляризация учебных программ и текущий контроль как два выдающихся примера. Модуляризация совместно с введением средней порядковой системы (mittlere Ordnungssystematik) создаст значимые единицы между отдельными учебными занятиями и программой в целом, которые отражают внутреннюю логику этой программы подготовки и тем самым должны объяснить учащимся взаимосвязи.

Это структурирование может привести к тому, что в процессе обучения лишь в незначительной степени будет обеспечена свобода действия учащихся и преподавателей и одновременно может отображаться только часть комплексных общих взаимосвязей. При этом возникает вопрос о разумном соотношении желаемого результата и нежелательных побочных эффектов.

Модули могут быть использованы для определения целей, которые, вместе взятые, указывают на компетенции, служащие для измерения модуля. В свою очередь, они равномерно через определенные промежутки времени контролируются в течение учебного процесса, что тесно связывает обучение с контролем и позволяет учащимся получить непрерывную и своевременную обратную связь об успехах в обучении. В то же время, контроль является всепроникающим и может отрицательно воздействовать на ход обучения как постоянное давление на результаты (см. Bülow-Schramm 2008).

Оба эти примера иллюстрируют область напряжения преподавания и учения под знаком Болоньи: то, что, с одной стороны, означало и было задумано как преимущество – облегчение и снижение нагрузки, легко может превратиться в противоположность! Тем важнее задуматься о современной форме обучения, которая, с одной стороны, является стабильно эффективной и открывает реалистические профессиональные шансы, а, с другой стороны, также предоставляет свободное пространство для учащихся и их личностного развития.

Первоначальная идея высшего образования, заключающаяся в продвижении от образования человека в целом, а не только развитии его познавательных способностей, до самостоятельных и этически ответственных действий, что затем – в качестве побочного эффекта – влечет за собой профессиональную подготовку (см. Webler 2008), может быть адаптирована к Болонской философии с ее приматом трудоустраиваемости (см. Horn 2007). Современные концепты высшего образования также основаны на комплексной образовательной цели, для которой развитие когнитивных и личностных компетенций также важно, как и способности к этическим суждениям (для Leuphana – университета в Лüneбурге см., например, Spoun 2007). Что касается двух выше названных структурных признаков модуляризации и текущего контроля, это означает, что, при всем структурировании, необходимо свободное пространство с точки зрения содержания, при котором возможна как индивидуальная специализация, так и временные коллективные тематические кластеры при чередовании исследования и преподавания.

Тесно связана с ключевой целью – «трудоустраиваемостью» и ориентация преподавания в вузе на четко определяемые результаты. Однако это ни в коем случае не является новым и открытием Болонской реформы: под слоганом «Переход от преподавания к учению» в университетской дидактике уже обсуждался постулат ориентации на результат (см. Wildt 2003). Перспектива, связанная с преподаванием, при которой в центр внимания помещается



выбор содержания и возможность его трансляции, должна быть преобразована в перспективу, связанную с учением: важны результаты учения, т.е. то, что важно для учащихся, их знания, умения, а также их позиция.

Даже в недавнем дидактическом дискурсе эта перспектива – учение-результаты исходила из того, что процесс преподавания-учения может быть по-разному (дифференцированно) проанализирован и сбалансирован. Это открывает гораздо больше возможностей для маневра, чем отношение к преподаванию, при котором учащиеся делятся на группы «хороших» и «плохих», чтобы в дальнейшем уделять внимание хорошим учащимся („Blame-the-Students-Perspective“ – перспектива, связанная с обвинением учащихся). Также в

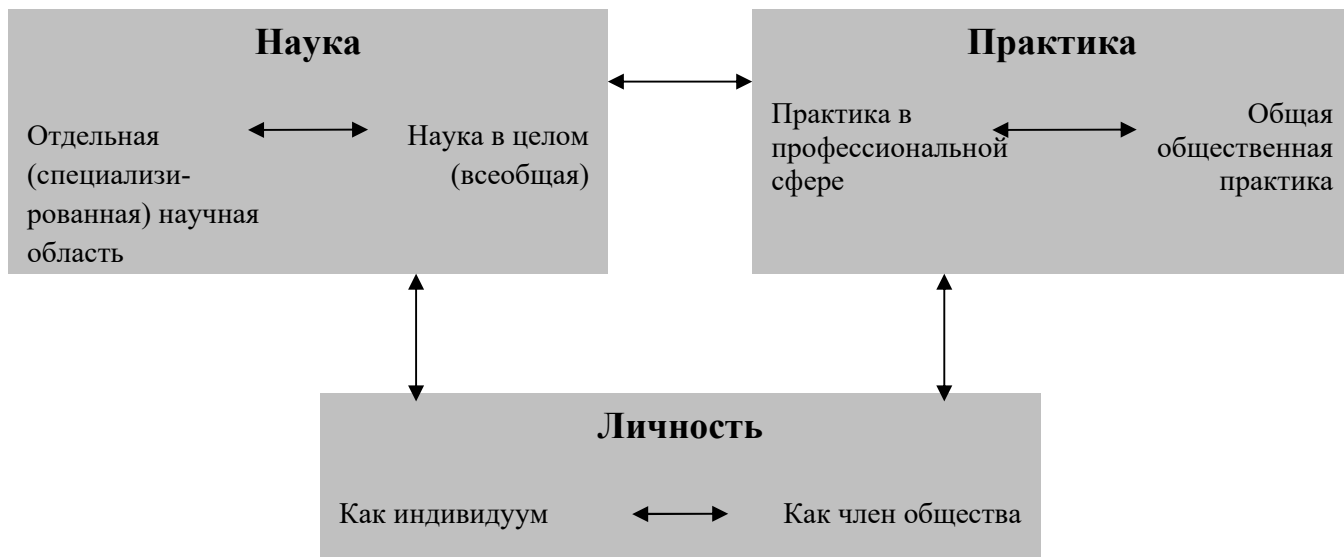
отношении аналогично односторонней позицией преподавателей – успех в обучении обусловлен исключительно их собственными способностями к преподаванию („Blame-the-Teacher-Perspective“ – перспектива, связанная с обвинением преподавателей), ориентация на результат имеет преимущество: хотя «плохие» преподаватели могут улучшить свою работу благодаря соответствующим тренингам и техникам, они при этом больше фокусируются на себе – и это часто перспектива, ограничивающаяся методическими «трюками»! – чем на учебном процессе учащихся. Только восприятие взаимного влияния преподавания и учения, соответствующих сильных сторон и потенциалов развития позволяет проводить дифференцированный анализ процесса преподавания и учения и способствует улучшению качества преподавания (см. материал по этим трем уровням Biggs/Tang 2011).

Для этой ориентации на результат в дидактическом дискурсе введено понятие ориентации на компетенции. Поэтому компетенция является предметом рассмотрения в следующем разделе.

## ***2. Высшее образование в зеркале компетентностной ориентации***

Компетентность – это не просто новый термин для определения целей обучения, а скорее своего рода интеграционная метафора. Компетентность включает как знания, навыки и способности, так и личностные ресурсы. Однако сочетание этих элементов еще не обеспечивает компетентность как таковую, а скорее означает готовность и способность связывать эти ресурсы друг с другом в зависимости от ситуации с тем, чтобы справиться с определенными вызовами. Эти личностные ресурсы могут быть дополнены и поддержаны внешними ресурсами, как например, поддержка другими лицами или использование инфраструктуры (например, библиотека, информационные технологии) (см. Weinert 2001).

## Связи высшего образования



Источник: Huber 1995, с.128

Будут ли и как востребованы и использованы персональные ресурсы в преодолении ситуационных вызовов и способы использования внешних ресурсов, в свою очередь, зависит от индивидуальных ценностей, установок и потребностей (см. Reiber 2012a).

Чтобы точнее определить компетенции как результаты обучения, вводятся различным целевым измерения (Zieldimensionen – размерности). Для этого на данном этапе используется базовая (референтная) структура, предложенная в 1995 г. Хубером (Huber) и вошедшая в Педагогическую энциклопедию Дитера Ленцена (Dieter Lenzen). Высшее образование относится, с одной стороны, к самой науке; в этом смысле оно замкнуто на себе (selbstreferentiell), когда оно готовит собственные научные кадры, и объединяет преподавание и исследования. При этом выигрывает не только преподавание по отношению к научным исследованиям, более того, исследования могут быть вдохновлены образовательной деятельностью. Наука при этом понимается в двояком смысле: конечно, и, прежде всего, как специализированная область науки, как дисциплина, с другой стороны, как всеобщая наука с ее универсальными принципами.

Другая исходная точка – практика: обучение, разумеется, всегда выполняло функцию профессиональной подготовки, хотя она и не подразумевалась так непосредственно, как с началом Болонской реформы. Наряду с этой связью с практикой Хубер (Huber) ставит (там же) общую социальную практику: высшее образование в этом отношении выполняет функцию подготовки людей к ответственности в свободном демократическом обществе.

Связь с личностью вытекает из того, что обучение – как любой вид формализованного образования – способствует развитию личности индивидуума. Хотя этот вклад в развитие личности индивидуально обусловлен личностными особенностями, общая связь с личностью состоит в том, что обучение имеет также функцию социализации. Учащиеся во время и благодаря обучению становятся членами подгруппы общества: они становятся выпускниками с университетским образованием (Akademiker).

В дополнение к указанному напряжению во всех трех исходных точках между общим и частным (досл. Особенным – Besonderem), эта трехмерная структура подвержена дисбалансам. Как только одна из исходных точек становится центром тяжести, это приводит к отчуждению (Verfremdung): преимущество связи с наукой создает академическую башню из слоновой кости, далекую от практики и невосприимчивую к человеку; если преобладает практика, возникает риск того, что обучение может превратиться в инструментализованную профессиональную подготовку, при которой маргинализуются как требования к образованию, так и критически-научная рефлексия; если усиливается акцент на личность, вуз приобретает характер элитарного клуба с научными чертами и высокомерием по отношению к практике (см. Huber 1995).

Уже в 1995 г. Хубер заявляет в своей новаторской статье, что можно признать тенденцию к одностороннему фокусированию на практике в смысле профессионально релевантных квалификаций: «Это, таким образом, угрожает подготовкой неспособных к суждениям исполнителей (urteilsunfähiges Sachbearbeitertum)» (Huber 1995, с. 129). С этим случае были бы полезны не только «корректирующие дополнительные дисциплины» такие, как «политическое образование» или «креативные и интерактивные курсы», которые, «по-видимому, оставались периферийными и несущественными для ядра обучения» (там же). Было бы перспективным, в частности, критически осмыслить провозглашенную

профессионализацию (*Beruflichkeit*) в обучении с точки зрения ее историко-социальной обусловленности, чтобы в равной мере осознать «необходимость приспособления и пространство для маневра (действия – *Handlungsspielräume*)» (там же). В свете этого Болонская декларация не только инициировала проактивные процессы, но и реактивно реагировала на общественные изменения. На фоне Болонской реформы, которая акцентирует внимание на многом из того, на что Хубер указывал уже в 1995 г., следует по-новому переосмыслить исходные пункты высшего образования с точки зрения ориентации на компетенции.

Кроме того, триада Хубера с тремя измерениями высшего образования используется для того, чтобы вывести три области компетенций в качестве целевых показателей для современного высшего образования. Связь с наукой рассматривается как дисциплинарная область компетенций (*fachbezogener Kompetenzbereich*), охватывающая компетенции, которые отличают представителей научной дисциплины. К этому относится изучение и осмысление перспектив и преимуществ своей научной области (дисциплины), чтобы была достигнута критически-рефлексивная идентификация с этими представлениями и ценностями, которая одновременно позволяют критически анализировать их. Кроме того, дисциплинарные компетенции предусматривают суверенную и самостоятельную работу по определяющим темам и с использованием методов дисциплины. Также целями высшего образования в области дисциплинарных компетенций является умение воспринимать, критически оценивать и применять при постановке своих задач результатов исследования в данной научной области. Таким образом, в рамках дисциплинарных компетенций выделяются темы и методы, с которыми представители данной области должны быть знакомы. Перспектива здесь – дисциплина, а не профессиональные связи и интересы, обусловленные реализацией.

Они находят отражение в измерении профессионально ориентированных компетенций, которые в модели Хубера заменяют практику. Это следует из предыдущей аргументации, касающейся связи с практикой как вклада в трудоустраиваемость посредством основного термина «компетенция». Чтобы в то же время подчеркнуть образовательные требования в обучении, перспектива на профессионально применимые квалификации расширяется до общих образовательных целей: приводимая Хубером общественная практика с этой целью интегрирует в измерение профессиональной практики. Профессионально ориентированные компетенции можно лишь очень абстрактно сформулировать вне профессии. Составляющей каждой профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием является компетенция по передаче (*Vermittlungskompetenz*), поскольку каждый как эксперт должен уметь объясниться с другими, учитывая специфику группы и соответствующую ситуацию. «Специфическая целевая группа» означает быть настроенным в языковом отношении именно на людей, которым необходимо изложить положение вещей; в соответствии с ситуацией значит учитывать при этом целенаправленность, рамочные условия и предысторию. Компетенции, выходящие за рамки профессии, - это умение профессионально обоснованно анализировать проблемы в контексте их возникновения и решать их. Кроме того, к измерению, отражающему профессиональную ориентацию, относится компетенция, позволяющая соотносить результаты исследований с вопросами и проблемами профессиональной практики. «Общественная практика» (Huber, 1995: 129) приобретает новое значение – способность оценивать собственные профессиональные действия с точки зрения их значения для общества и своей ответственности перед ним и умение снова и снова по-новому утверждать (*legitimieren*).

Еще более очевидным становится этот социальный аспект в области общественно релевантных компетенций, они заменяют третью опорную точку «личность» как индивидуум и член общества, по Хуберу (1995). Высшее образование должно способствовать, с одной стороны, развитию и раскрытию личности, которая благодаря привилегии обучения чувствует свою ответственность перед обществом содействовать общему благу и дальнейшему развитию общества. Компетенции этого измерения должны взять на себя этическую сторону оценки своих действий, а также готовность и способность проявить ответственность за них. Кроме того, сюда относится умение соответствующим образом защищать собственные потребности и отстаивать ценности. Составной частью этой области компетенций также является умение формировать и представлять обоснованное и аргументированное мнение по актуальным социальным вопросам (см. Reiber 2012a).

Вопрос о сбалансированности этих измерений компетенций становится все более актуальным: должны ли эти области иметь одинаковый вес в учебной программе? Как это можно проверить? Это следует разъяснить в заключение.

Рис.2

### Размерности компетенций в высшем образовании



Источник: Reiber 2012a, стр.15

### *3. Дидактические импликации - перспектива, основанная на принципах содействующей дидактики,<sup>59</sup> и ориентированная на процесс*

На вопрос о балансе измерений непросто ответить и, как правило, он не является обязательным для всех дисциплин и программ подготовки. В этом разделе представлен возможный подход к этому балансу. При этом с одной стороны, рассматривается позиция, ориентированная на процесс обучения в целом, а, с другой, - умеренно конструктивистская позиция.

Если ориентация на компетенции рассматривается в общей взаимосвязи процесса обучения, возникает шанс интерпретации, формирования и, в конечном счете, контроля компетенций как процесса (см. Reis/Ruschin 2008), который происходит при взаимодействии различных модулей. Если программа обучения построена логически с точки зрения учения, то можно показать линии развития в этом процессе.

Чтобы отобразить развитие компетенций как процесс, применяется таксономия Андерсона и Кратволя (Anderson, Krathwohl) (2001). Горизонталь этой матрицы образуют различные уровни качества учебного процесса как целевые показатели (размеры). По вертикали расположена различная размерность знаний. Целевые показатели – это прогрессивная шкала, начиная с «запоминать» до «создавать» (в оригинале «create»), представляют различные уровни обучения. Что касается «размерности знаний», Андерсон и Кратволь (2001) различают знание фактов (factual knowledge), концептуальные знания (conceptual knowledge), знание процедур (procedural knowledge), а также метакогнитивные знания (metakognitive knowledge).

Формирование компетенций по этой матрице может быть спланировано и изображено для различных областей компетенций, при этом различные формы преподавания и учения (например, лекции, семинары, упражнения) взаимно дополняют друг друга и, в рамках этих занятий размерность познавательной деятельности различного масштаба комбинируется с типами знаний. Так, например, классическая лекция может вводить факты и терминологию определенной тематической области таким образом, что учащиеся этой предметной области понимают, в чем состоит основа дисциплинарной компетенции. На следующем семинаре, имеющем дискуссионный характер, учащиеся могут освоить присущие этой тематической области методические (досл. Процесс-ориентированные) знания в режиме применения и анализа с тем, чтобы ознакомиться с процессами и методами дисциплины, а также установить профессиональную связь.

---

<sup>59</sup> Содействующая дидактика (Ermöglichungsdiagnostik) – форма дидактики, основанная на принципах саморегулирования и самоконтроля, разработанная Рольфом Арнольдом (Rolf Arnold). Он исходит из того, что учебный процесс не может быть сформирован преподавателем извне, преподаватель может лишь содействовать внутреннему процессу обучения благодаря созданию соответствующих рамочных условий (Wikipedia)

### Размерность познания и знаний (Erkenntnis- und Wissensdimensionen)

		Размерность познания					
		вспоминать	понимать	применять	анализировать	оценивать	создавать
Размерность знаний	Факты						
	Понятийные						
	Ориентированные на процедуры <sup>60</sup>						
	Метакогнитивные						

Источник: Anderson/Krathwohl, 2001.

Кроме того, могут быть осмыслены и проанализированы метакогнитивные знания – в смысле общественно ориентированной компетенции, критически оценены составные части дисциплины и их значение для блага и общества. В рамках параллельно проводимых упражнений, в свою очередь, могут быть оценены и, при необходимости, по-новому организованы процесс-ориентированные знания, например, в ходе решения профессионально ориентированных проблем.

Несмотря на все эти хорошо спланированные и продуманные дидактические соображения, основная цель «компетенция» - все же временное намерение, поскольку на фоне умеренно конструктивистского соотношения преподавание-учение учение лишается прямого влияния посредством преподавания. Скорее, это может быть стимулировано и подготовлено в духе содействующей дидактики, но никоим образом не сформировано (см. Arnold/Gómez Tutor 2007). С этой точки зрения, необходимо обеспечить учению свободное пространство, которое может привести к обходам и тупикам, но может быть очень продуктивным: «в полном контрасте с гладкой дидактикой решения проблем (Problemlösediidaktik) (...)» «дрожит (на занятии) при всем усилии по разъяснению потрясения, вызванного опытом, о котором идет речь, в его непроницаемости» [„zittert (im Unterricht) bei aller Bemühung um Klärung die

<sup>60</sup> На немецком - Verfahrenorientiert – ориентированные на методы (методические?), процесс.

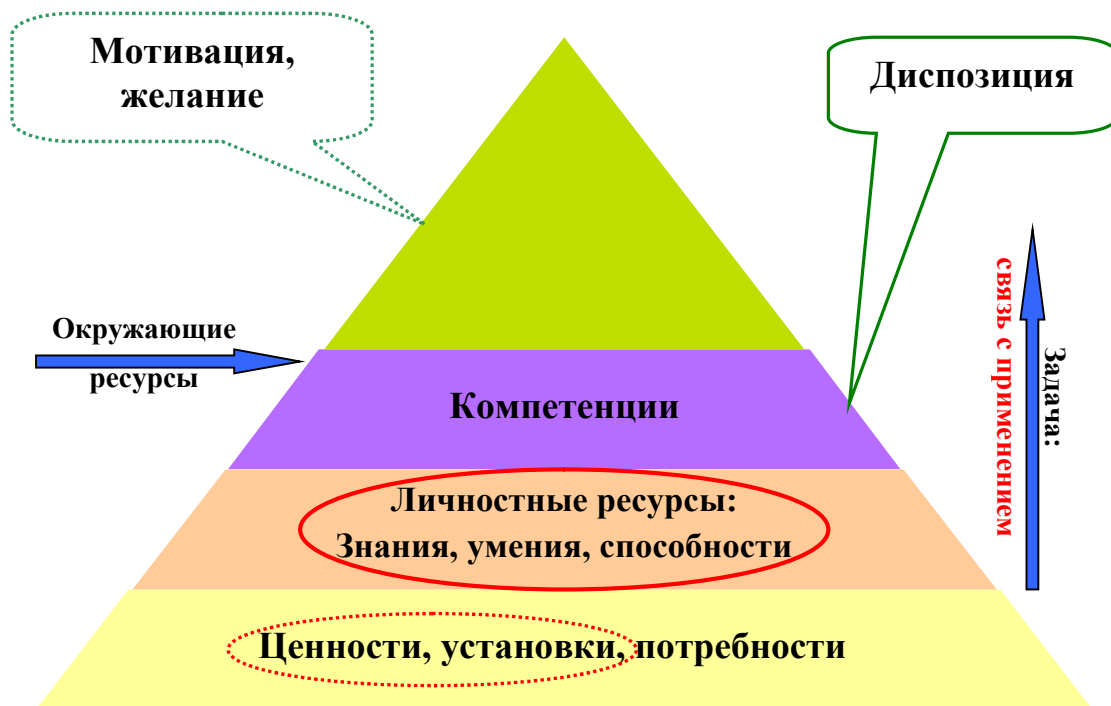
Erschütterung nach, die das in Rede stehende Widerfahrnis in seiner Undurchdringlichkeit ausgelöst hat“ ] (Rumpf 2007, S. 53).

В связи с ранее введенной компетентностной моделью для высшего образования это означает, что обучение сегодня адресовано разным человеческим усилиям и при этом рассматривает различные целевые перспективы (дисциплина, профессия, общество). С точки зрения дидактики высшей школы, проводятся виртуозные акции, позволяющие создать задачи, которые благоприятствуют или подразумевают комбинированное применение приобретенных в процессе обучения личностных ресурсов. Несколько скромнее формируется потенциал воздействия на ценности и установки, которые лежат в основе целого. Применяется ли затем в дальнейшей конкретной ситуации компетенция, существенно зависит от желания и мотивации личности, действующей в этой ситуации, и соответственно лишь относительно обусловлено обучением. Даже если личность благодаря обучению укрепитесь в своих желаниях и мотивации, она может, с ее точки зрения, по уважительной причине возражать против актуализации компетенции в смысле явного исполнения.

В связи с этим высшее образование и его дидактическое оформление в преподавании можно рассматриваться как многогранный и сложный проект, который предусматривает задачи для всех участников. К ним относятся многочисленные варианты оформления, которые применяют преподаватели вузов с возрастающим профессионализмом. К ним также относится открытость к процессу преподавания-учения и его результатам, поскольку их, в конечном счете, невозможно предопределить. Это напряжение между дидактическими амбициями и самоорганизацией следует выдерживать и делать плодотворным!



**Компетенция с точки зрения содействующей дидактики**



Источник: Рисунок автора

## Литература

Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition. New York/San Francisco et al.: Longman.

Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung)

Biggs, John/Tang, Catherine (2014): Teaching for Quality Learning at University. New York: Open University Press.

Bülow-Schramm, Margret (2008): Hochschuldidaktische Prüfungskritik revisited unter Bologna-Bedingungen. In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag, S. 27-44 (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 118).

Horn, Klaus-Peter (2007): Lehren und Lernen an Hochschulen – Historisches Erbe und Zukunftsauftrag. In: Reiber, Karin/Richter, Regine (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 29.11. bis 1.12. 2006 in Tübingen. Berlin: Logos, S. 27–41.

Reiber, Karin/Richter, Regine (Hg.) (2007): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 29.11. bis 1.12. 2006 in Tübingen. Berlin: Logos.

Reiber, Karin (2012a): Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge Eine theoretische Grundlegung. In: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, Band 8/1, 2012.

<http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2012/6290/pdf/reiber.pdf>

Reiber, Karin (2012b): Forschendes Lernen im Zeichen von Bologna. In: Brigitte

Kossek/Zwiauwer, Charlotte (Hg.): Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen. Wien: V&R unipress, S. 111-119.

Reis, Oliver/Ruschin, Sylvia (2008): Kompetenzorientiert Prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag, S. 45-57 (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 118).

Rumpf, Horst (2007): Anfängliche Aufmerksamkeiten und ihre Verdrängung. In: Reiber, Karin/Richter, Regine (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 29.11. bis 1.12. 2006 in Tübingen. Berlin: Logos, S. 43-54.

Spoun, Sascha (2007): Ein Studium für's Leben. Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hochschulen: eine Alternative. In: Das Hochschulwesen 55(2), S. 46–53.

Webler, Wolff-Dietrich (2008): Zur Entstehung der Humboldt'schen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen.

Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31

Европейская комиссия/ Исполнительное агентство по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре (ЕАСЕА)/Eurydice, 2016.

## **СТРУКТУРНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТИ ВЫПУСКНИКОВ В ЕВРОПЕ**

*Structural Indicators on Graduate Employability in Europe – 2016.*

<http://eacea.ec.europa.eu/eurydice>

### **АННОТАЦИЯ**

В настоящей публикации представлены некоторые структурные показатели трудоустраиваемости выпускников в сорока Европейских системах образования и профессиональной подготовки. Рассматриваются следующие вопросы: использование странами регулярного прогнозирования рынка труда для улучшения трудоустраиваемости выпускников; применение таких показателей как участие работодателей в процедурах внешнего обеспечения качества, требования или поощрение производственной практики студентов; доступность услуг по профессиональной ориентации и регулярное отслеживание выпускников. Публикация основана на материалах отчета Eurydice «Структурные показатели мониторинга систем образования и профессиональной подготовки в Европе 2016» ([Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2016](#)).

### **СОДЕРЖАНИЕ**

Введение

1. Использование регулярного прогнозирования рынка труда
2. Участие работодателей во внешних процедурах обеспечения качества (QA)
3. Требование или поощрение производственной практики студентов на рабочем месте
4. Доступность профориентации для студентов высших учебных заведений
5. Использование регулярных обследований выпускников.

Глоссарий

Литература

**ВВЕДЕНИЕ**

Трудоустраиваемость занимает важнейшее место в стратегии "Европа 2020", в стратегии "Образование и профессиональная подготовка 2020" (ЕТ 2020)<sup>61</sup> и в стратегии модернизации высшего образования (Европейская комиссия, 2011). В рамках стратегии ЕТ 2020 Совет Европейского Союза в 2012 г. принял целевой ориентир для трудоустраиваемости выпускников<sup>62</sup>. По этому ориентиру к "2020 г. доля трудоустроенных выпускников (20-34 лет), завершивших образование и подготовку не позднее трех лет до отчетного года, должна составлять не менее 82 %" <sup>63</sup>. В настоящем контексте термин "выпускники" относится не только к тем, кто заканчивает высшую школу, но и к тем, кто получает квалификации полного среднего или послесреднего, нетретичного образования. Важную роль в достижении поставленной цели играют государственные власти и высшие учебные заведения.

Политика Европейской комиссии акцентирует роль высшего образования в оснащении выпускников знаниями и переносимыми ключевыми компетенциями, необходимыми для успешной работы в высококвалифицированных профессиях. Не менее важным является участие работодателей в разработке и предоставлении программ высшего образования и программ и в гарантии того, что программы включают элемент практического опыта работы. В обеспечении актуальности учебных программ существенна роль проводимого вузами мониторинга развития карьеры выпускников (European Commission, 2011). Помимо прочего трудоустраиваемость выпускников – один из приоритетов реализуемой Европейской комиссией программы «Развитие новых навыков для Европы»<sup>64</sup>, предлагающей ряд мер по улучшению квалификации выпускников с целью удовлетворения потребностей рынка труда.

---

<sup>61</sup> Заключение Совета от 12 мая 2009 г. по стратегическим рамкам для Европейского сотрудничества в области образования и профессиональной подготовки (ЕТ 2020), ОJ 2009/С 119/02, 28.5.2009

<sup>62</sup> Заключение Совета 11 мая 2012 г. по трудоустраиваемости выпускников, завершивших образование и профессиональную подготовку, ОJ 2012/С 169/04, 15.6.2012.

<sup>63</sup> Там же, стр. 10.

<sup>64</sup> Сообщение Комиссии Европейскому парламенту, Совету, Европейскому экономическому и социальному комитету и Комитету регионов: Программа развития новых навыков для Европы, COM (2016) 381 final, 10.6.2016.

Поэтому рассматриваемые вопросы выходят за рамки простого мониторинга уровня занятости выпускников. В условиях экономического кризиса, очень заметно повлиявшего на безработицу среди молодежи, есть целый ряд действий, которые могут помочь странам восстановить свои позиции и поддержать молодых людей в поисках трудоустройства. Предлагаемый набор структурных показателей отражает меры политики, способствующие улучшению трудоустраиваемости выпускников.

В контексте реализуемых мер актуальными могут быть многие структурные показатели, при этом их разработка, построение и использование сопряжены с трудностями. В данных за 2016 г. выбранные структурные показатели описывают следующие аспекты, относящиеся к вузам с полностью государственным финансированием и к частным вузам с более чем 50% государственного финансирования:



Хотя целевой ориентир трудоустраиваемости относится как к выпускникам вузов, так и к тем, кто получает квалификации полного среднего или послесреднего, нетретичного образования, рассматриваемые далее показатели применяются только к выпускникам *высших учебных заведений*.

Представленная в этом разделе информация ограничена с точки зрения сферы охвата; более подробные данные можно найти в докладе

*Модернизация высшего образования в Европе: доступ, сохранение контингента и*

*трудоустраиваемость* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014, 2015a), а

также в *Докладе о ходе реализации Болонского процесса* ((EuropeanCommission/EACEA/Eurydice, 2015b).

## **1. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГУЛЯРНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РЫНКА ТРУДА**

Первый показатель, связанный с трудоустройством выпускников, - это **прогнозирование рынка труда**. Этот процесс включает в себя

оценку будущего количества рабочих мест, ожидаемого в экономике [в среднесрочной или долгосрочной перспективе], и требующихся для них конкретных навыков или квалификаций (спрос). Прогнозы потребностей в навыках дополняются прогнозами количества людей (предложение) со специфическими навыками. Сравнение спроса и предложения может указывать на потенциальный дисбаланс или несоответствие квалификации на будущих рынках труда (Cedefop 2012, pp. 11-12).

Показатель учитывает, имеет ли место:

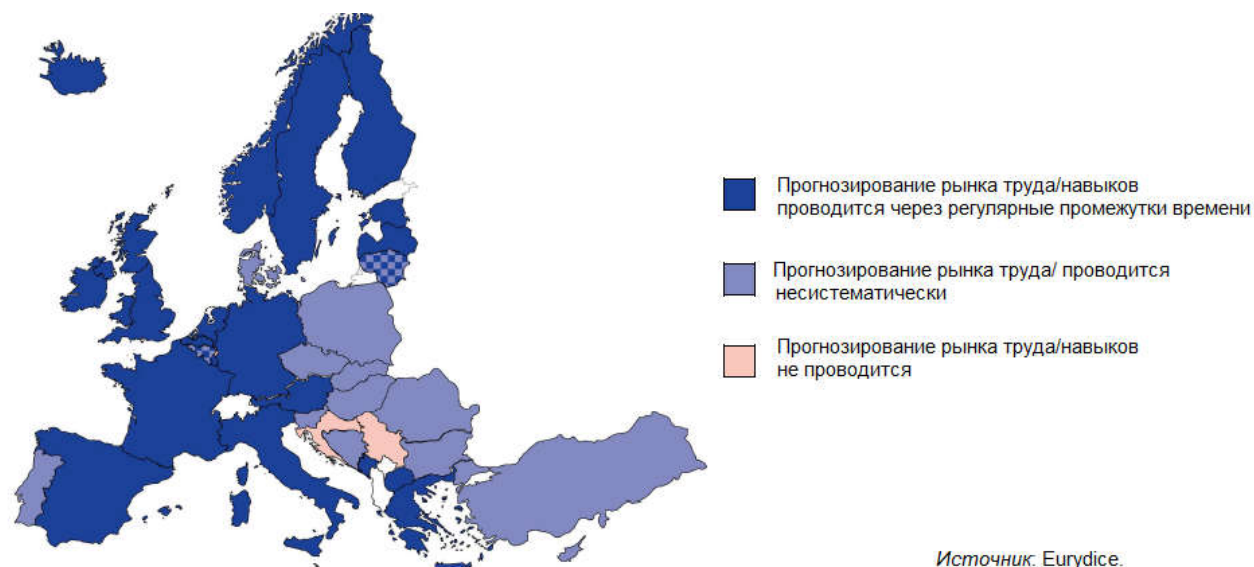
- 1) регулярное прогнозирование рынка труда в стране;
- 2) систематическое использование прогнозов рынка труда образовательными ведомствами и признанными заинтересованными сторонами.

Несмотря на свои ограничения (см. EuropeanCommission/EACEA/Eurydice, 2014, прогнозирование рынка труда – распространенный способ определения его потребностей с точки зрения спроса и предложения навыков. Как правило, это делается для того, чтобы помочь заинтересованным сторонам – работникам, работодателям, студентам и родителям, социальным партнерам и политикам - принять обоснованные решения и надлежащие меры в том, что касается рынка труда. С одной стороны, прогнозирование рынка труда может повлиять на политику планирования и разработки учебных программ, определяя количество бюджетных мест или выделение государственного финансирования. С другой стороны, службы профориентации и информирования могут использовать информацию о рынке труда для того, чтобы направлять (потенциальных) студентов в те области, где отмечается

нехватка определенных профессиональных навыков. Прогнозирование рынка труда обычно проводится по профессиональным и квалификационным уровням (Cedefop, 2012) систематически, через регулярные промежутки времени.

Как следует из рис. 1а, в большинстве образовательных систем (23), прогнозирование рынка труда является регулярным.

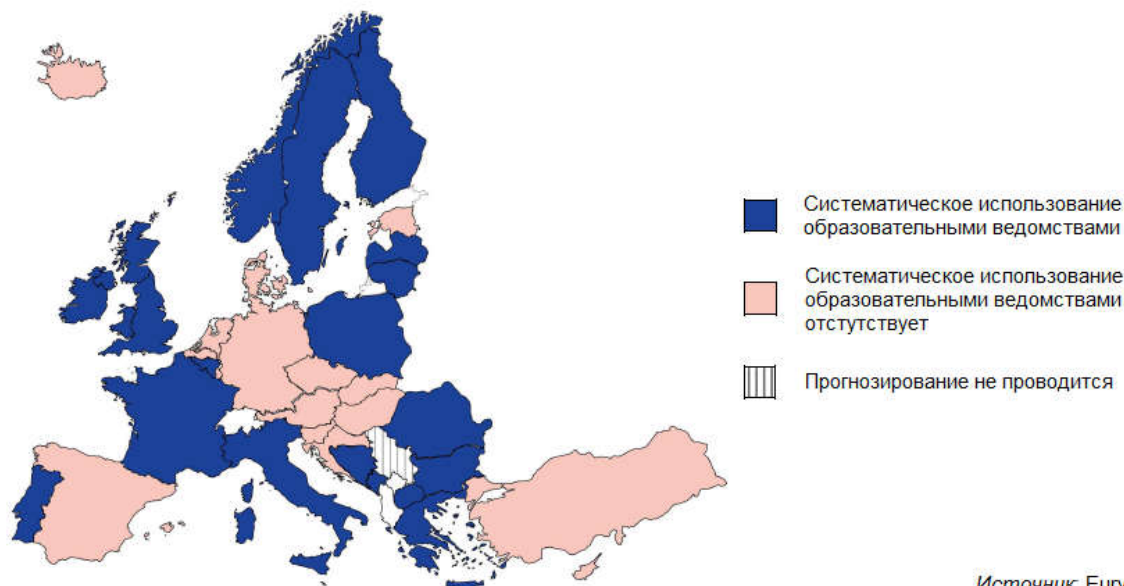
**Рис. 1а: Прогнозирование рынка труда, 2015/16**



В 16 системах образования прогнозирование носит несистематический характер, а в Бельгии (немецкоязычное сообщество), Хорватии и Сербии не проводится вовсе. Тем не менее, в Сербии, работодатели регулярно опрашиваются по поводу будущих потребностей рынка труда.

**Рис. 1б: Использование прогнозирования рынка труда и навыков в централизованном планировании, 2015/16**





Источник: Eurydice

Хотя прогнозирование рынка труда проводят почти все страны, лишь около половины из них учитывают полученные результаты при планировании высшего образования на центральном уровне (рис. 1b). В Латвии, Литве, Финляндии, Соединенном Королевстве (Шотландия), Норвегии, Черногории и Бывшей Югославской Республике Македонии информация о рынке труда используется для определения квот на зачисление или количества финансируемых государством мест в некоторых или во всех областях высшего образования. В Бельгии (франкоязычное сообщество), Франции<sup>65</sup>, Польше, Португалии, Румынии, Франции и Швеции прогнозы учитываются при введении или аккредитации новых учебных программ и/или при адаптации содержания существующих программ к потребностям рынка труда. В некоторых странах прогнозы рынка труда используются для определения приоритетных областей дополнительного финансирования (например, в Болгарии и Ирландии). Центральные власти не всегда систематически используют информацию о рынке труда, однако вузы (иногда в сотрудничестве с центральными органами власти) могут обращаться к ней для планирования учебных программ или

<sup>65</sup> Во Франции это относится только к профессионально-ориентированным программам.

профорientационной поддержки (например, в Бельгии (фламандское сообщество) и Эстонии).

### Недавние изменения в политике

Регулярное прогнозирование рынка труда становится приоритетной задачей все большего числа стран:

В Греции комплекс мер по прогнозированию рынка труда был разработан Министерством труда и Национальным институтом труда и людских ресурсов в мае 2015 г. Их реализация началась сразу же после одобрения Европейской комиссией 15 мая 2015 г. Надзорным органом по проекту является Министерство труда, а за его реализацию отвечает Национальный институт труда и людских ресурсов. Проект осуществляется в сотрудничестве социальных партнеров, региональных властей, разных министерств и вузов. На основе принятого комплекса мер был создан постоянный механизм, позволяющий дважды в год получать данные по динамике отраслей и профессий и по несоответствию квалификаций. Первые результаты были получены в июне и в декабре 2015 г. Как часть этого механизма в Министерстве образования, науки и по делам религии была команда экспертов из числа административного персонала, в задачу которой входит получение и распространение данных для использования во всей системе образования Греции, а также для выявления и прогнозирования проблем с трудоустраиваемостью молодежи.

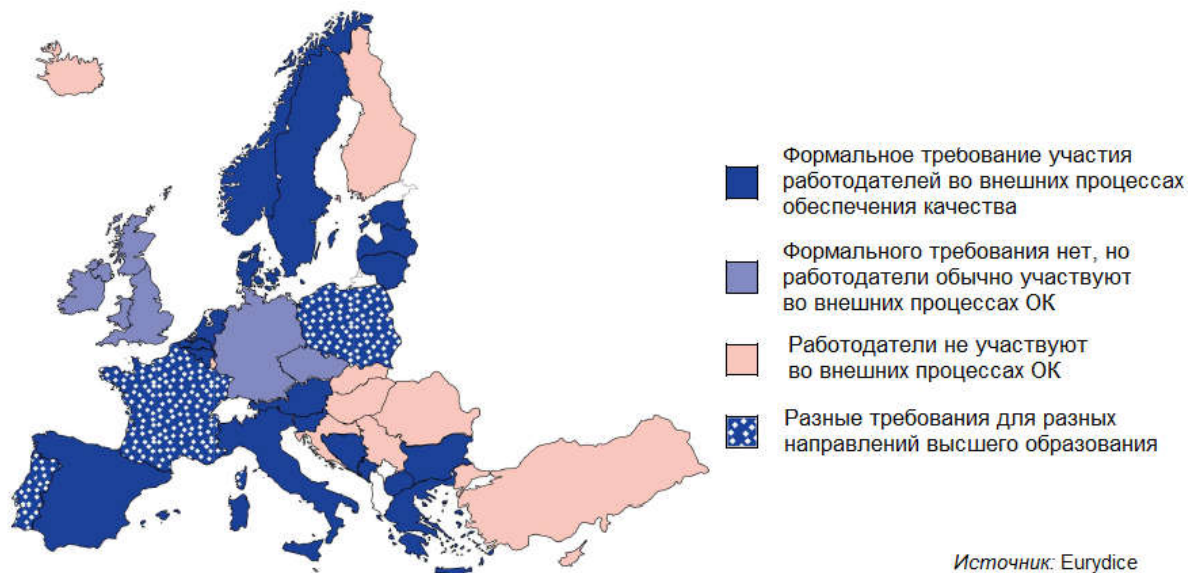
## **2. УЧАСТИЕ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕДУРАХ ВНЕШНЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА**

Консультации или участие работодателей, организаций работодателей и представителей бизнеса в планирование, разработку и оценку программ высшего образования – это прямой и децентрализованный метод гарантировать, что предоставляемое высшее образование будет учитывать потребности рынка труда. Работодатели и представители бизнеса знают, какие навыки необходимы выпускникам при выходе на рынок труда, поэтому их участие в обеспечении качества позволяет использовать это знание в интересах вузов и побуждает последние реагировать на запросы рынка труда.

Вузы в Европейском пространстве высшего образования обычно отслеживают результатами трудоустройства своих выпускников в рамках процедур обеспечения качества. Однако некоторые страны ввели другие процедуры, обеспечивающие соответствие вузов стандартам работы в отношении трудоустраиваемости выпускников. Так, в одних странах критерии трудоустраиваемости являются частью соглашений об эффективности между образовательными ведомствами и вузами. В других - результаты деятельности вузов по трудоустраиваемости выпускников влияют на уровень получаемого финансирования (см. EuropeanCommission/EACEA/Eurydice, 2015a).

С точки зрения вовлеченности работодателей предложен еще один показатель: их участие в процедурах обеспечения качества высшего образования. Здесь иногда проводится различие между профессиональной и академической направленностью, при этом участие работодателей в обеспечении качества больше распространено для профессионально-ориентированных программ. Поскольку данный показатель охватывает все программы высшего образования, учитывается только такой регламент участия, который применим ко всем вузам.

**Рис. 2: Участие работодателей в процедурах внешнего обеспечения качества, 2015/16**



Из рис. 2 следует, что в большинстве систем образования работодатели участвуют в процедурах внешнего обеспечения качества, причем это участие, как правило, установлено как требование. В четырех странах (семи образовательных системах) работодатели обычно вовлечены в обеспечение качества, что, однако, не является требованием (Германия, Ирландия, Соединенное Королевство, Чешская Республика). В 11 системах образования работодатели не участвуют в процедурах обеспечения качества.

В требованиях к внешнему обеспечению качества большинство стран не делает различий между "академической" и "профессиональной" направленностью. Однако во Франции и Польше, например, работодатели в большей мере вовлечены в профессиональное, чем академическое образование. В Португалии требование участия работодателей чаще устанавливается для программ профессионального образования.

### Недавние изменения в политике

В **Греции** система академической сертификации учебных программ вузов, разработанная Агентством по обеспечению качества и аккредитации (HQA), строится на участии социальных партнеров (представителей профессиональных/научных организаций и студентов вузов) и экспертов из-за рубежа. Система предполагает

внешнюю оценку группой экспертов из зарубежных вузов с обязательным участием представителей профессиональных организаций или торгово-промышленных палат, особенно для профессий, защищенных законом. Однако эта система пока функционирует не полностью.

### **3. ТРЕБОВАНИЕ ИЛИ ПООЩРЕНИЕ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ**

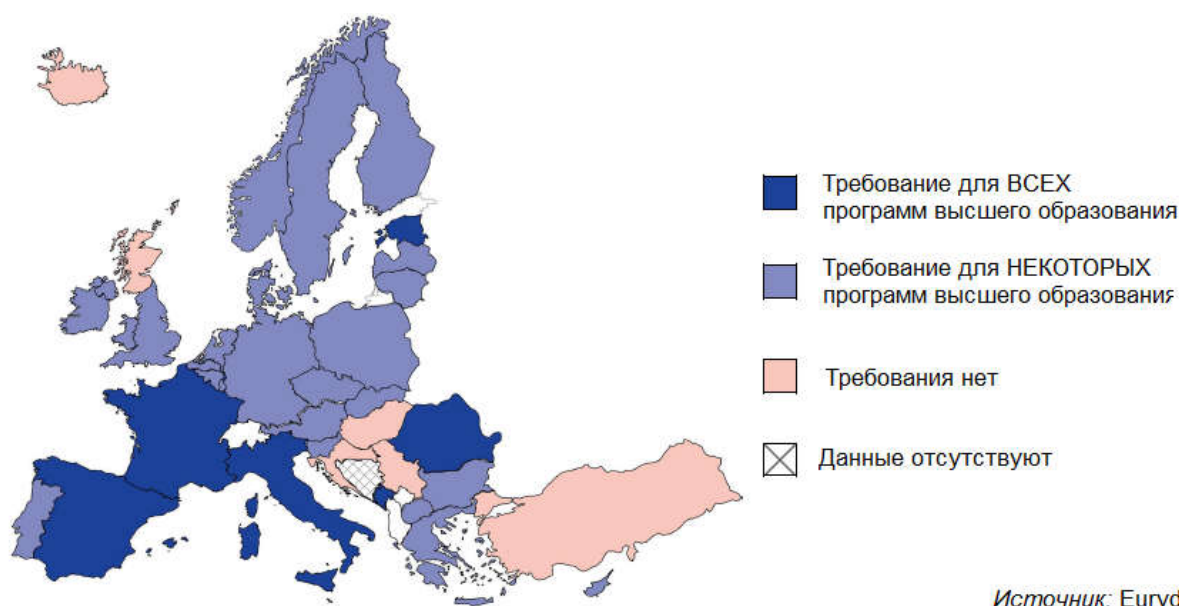
В контексте трудоустройства важнейшая задача вузов в том, чтобы оснастить выпускников навыками, которые позволят им найти работу после окончания вуза. Наиболее простой и распространенный способ добиться получения выпускниками необходимых компетенций - это включить в программы высшего образования производственную. Согласно данным европейских сравнительных исследований и национальных докладов, студенты, прошедшие производственную практику до окончания университета, с большей вероятностью найдут работу, чем их коллеги без соответствующего опыта работы (см., например, Blackwell et al., 2001; Garrouste and Rodrigues, 2012; Mason, Williams and Cranmer, 2009; vander Velden and Allen, 2011). Л. Томас и Р. Джонс (Thomas and Jones, 2007) подчеркивают важность опыта работы и для нетрадиционным учащимся. Поэтому необходимо исследовать, имеются ли в странах системы (с помощью установленных требований или стимулов), расширяющие организацию структурированной практики или производственного обучения в рамках программ высшего образования.

Термин "практика" означает два типа опыта деятельности в рабочем пространстве. Во-первых, это помещение студентов в контролируемые условия работы (например, путем стажировки), так чтобы они могли применять знания и навыки, полученные во время учебы. Во-вторых, это период волонтерской работы (также называемой "вовлечением студенческого сообщества"), который должен дать учащимся возможность познакомиться с рабочей атмосферой, а также принести определенную пользу обществу (Bourner and Millican, 2011). Этот второй вид практики также должен быть

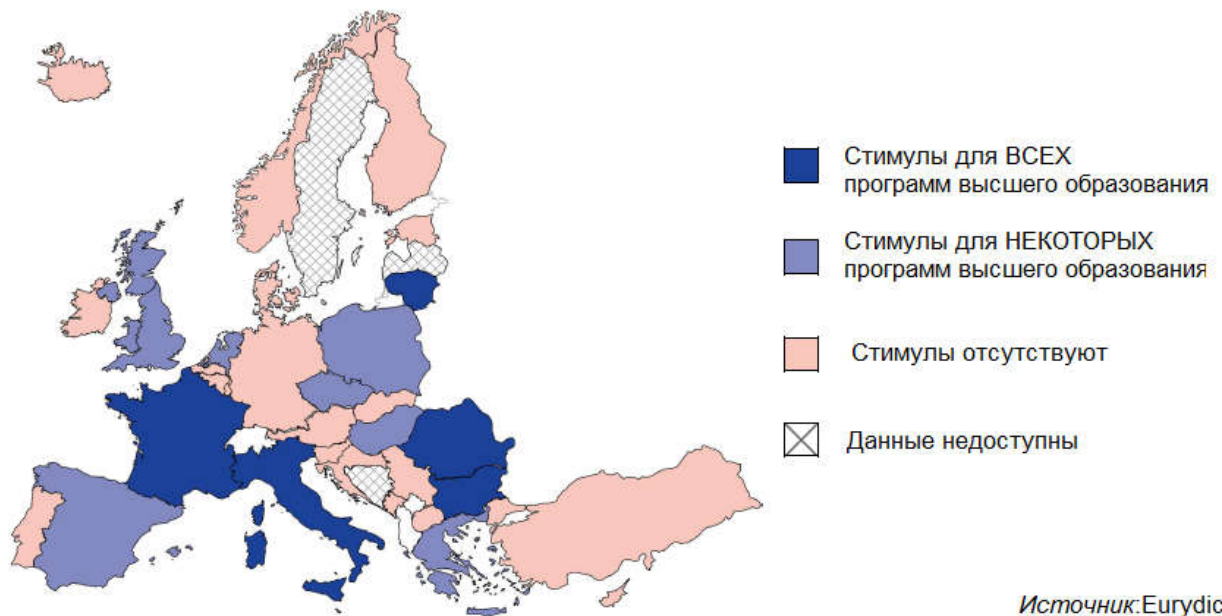
включен в программы высшего образования, что положительно скажется на трудоустраиваемости выпускников (там же).

Следующие показатели определяют, сделали ли государственные власти в европейских странах шаги по улучшению трудоустраиваемости выпускников, добиваясь от вузов включения стажировок/производственной практики образовательные программы. На рис. 3а представлены требования, а на рис. 3б - стимулы (финансовые или другие) для вузов.

**Рис. 3а: Требование включать практику/производственное обучение в программы высшего образования, 2015/16**



**Рис.3б: Стимулы включать практику/производственное обучение в программы высшего образования, 2015/16**



Самое сильное регулирование предполагает обязательное требование к вузам включать практику во все учебные программы. На рис. 3а показано, что в 26 странах проведение практики является обязательным требованием для некоторых вузов, а в семи странах - для всех учреждений. Так, в Бельгии (немецкоязычное сообщество), Испании и Эстонии практика считается неотъемлемой частью всех программ высшего образования. В то же время в Эстонии требование о выделении минимальной доли программы для практики существует только в профессиональном высшем образовании (15 %). В Литве и Румынии все студенты первого цикла обязаны проходить практическую подготовку. Черногория также недавно ввела это требование для всех студентов первого цикла и студентов, получающих профессиональное образование. Кроме того, в рамках процесса аккредитации новых учебных программ вузы обязаны заключать соглашения о сотрудничестве с предприятиями для обеспечения практической подготовки студентов.

В Европейском союзе (ЕС) Директива 2005/36 / ЕС (с поправками, внесенными Директивой 2013/55/ЕС) о признании профессиональных

квалификаций<sup>66</sup> регулирует включение практической подготовки в определенные профессионально-ориентированные программы обучения (например, медицинское или фармацевтическое образование). Однако в большинстве стран вузы имеют право вводить или не вводить производственную практику в предлагаемые программы (за исключением регламентируемых профессий).

Тем не менее в ряде стран обязательная практика предусмотрена для определенных типов вузов. Например, она требуется от всех студентов бизнес-академий и университетских колледжей Дании. Аналогичные правила существуют в Греции (в отношении технических учебных заведений), Австрии (в отношении Fachhochschulen (университетов прикладных наук)), на Мальте (в Мальтийском колледже искусств, науки и технологии) и в Финляндии (в отношении политехнических степеней первого цикла). В других странах практическая подготовка требуется для конкретных типов дипломов (например, для профессионально ориентированных программ и/или программ краткосрочного цикла - в Латвии, Люксембурге, Польше, Португалии и Словении).

Кроме регулирования образовательные ведомства в некоторых странах также используют стимулы для вузов вводить производственную практику в учебные программы и предлагают ее полное или частичное финансирование. По рис. 4b, в пяти странах стимулируются все вузы, а в 11 - некоторые.

#### Недавние изменения в политике:

Последние годы растет значимость стажировок и профессиональной подготовки на рабочем месте. Эта тенденция отмечается в Румынии и

---

<sup>66</sup>Директива 2005/36/ЕС (с поправками, внесенными Директивой 2013/55/ЕС) Европейского парламента и Совета от 7 сентября 2005 г. о признании профессиональной квалификации, ОЛ 255, 30.9.2005.



Черногории. На Мальте также имеются планы включить обучения на рабочем месте в систему высшего образования. В 2014 г. Литва и Франция приняли законы, обеспечивающие лучшие условия для получения молодежью практического опыта работы.

**В Италии** законодательный декрет № 81/2015 (Статья 45) регулирует высшее образование и научно-исследовательские стажировки, ведущие к получению университетских степеней, в том числе исследовательских докторских степеней и дипломов о высшем техническом образовании. Эта мера считается полезной, поскольку она укрепляет связи между системой профессиональной подготовки и миром труда.

**В Румынии** по Закону № 9 от 7 января 2015 г. (дополнение закона № 258 2007 года о производственной практике студентов) организаторы практики, образовательные подразделения и вузы получают дополнительные средства в размере 5% годового содержания учащихся или студентов. Это финансирование обеспечивается Министерством национального образования и научных исследований для специальностей, где практическая подготовка является обязательным требованием учебной программы.

**В Черногории** в соответствии с новым законом о высшем образовании (Официальный вестник Черногории, 44/2014), принятым в октябре 2014 г., получение практического опыта работы стало обязательным для всех студентов первого цикла, а также для студентов профессионально-ориентированных программ. Практические знания, навыки и компетенции могут приобретаться как в лабораториях или мастерских вуза, так и в ходе обучения на рабочем месте.

#### **4. ДОСТУПНОСТЬ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Еще один путь, помимо практического обучения, оснастить студентов навыками, востребованными на рынке труда, - это профориентация. Службы профориентации помогают студентам приобрести навыки поиска работы.

Профориентационная поддержка необходима, прежде всего, для нетрадиционных учащихся, особенно если осуществляется на протяжении всей учебы, а не на последнем году обучения.

Показатель 4 учитывает, доступна ли профориентация всем отечественным<sup>67</sup> студентам вузов на протяжении их курса обучения. Под профориентацией понимаются услуги и деятельность, направленные на оказание помощи студентам по вопросам выбора направления обучения, профессиональной подготовки и сферы профессиональной деятельности и управления собственной карьерой (OECD 2004, p. 10). Профессиональная ориентация считается *доступной*, если студенты имеют доступ к услугам в течение всего периода обучения (от поступления в высшие учебные заведения до завершения учебы). Однако, это не обязательно означает, что они воспользовались услугами. Информация о доле студентов, реально пользующихся профориентационной поддержкой, ограничена.

Как и с рассмотренными показателями, требования и практика могут различаться в зависимости от направленности высшего образования: профессиональной или академической. Поэтому будет использоваться такой же, как и раньше, подход: там, где существуют различия, рассматриваются требования и практики, применяемые к обеим направленностям.

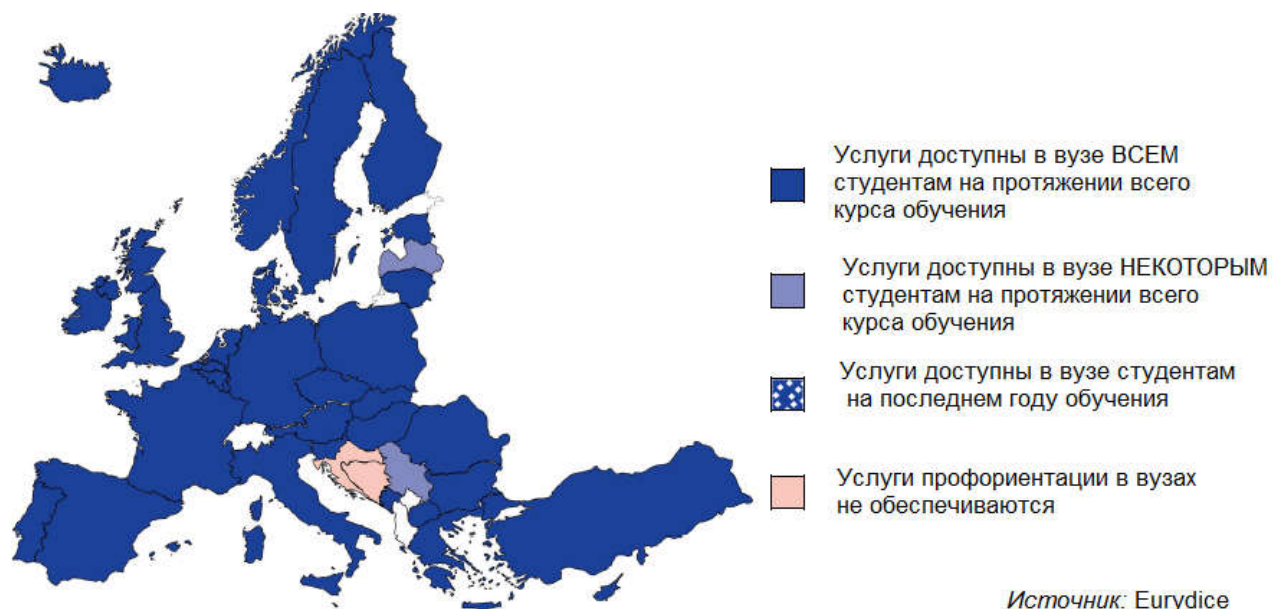
Из рис. 4а, изображающего доступность услуг профессиональной ориентации в Европе, следует: услуги профориентации доступны для всех студентов вузов на протяжении всего обучения в подавляющем большинстве систем образования. В Латвии и Сербии эти услуги доступны только для некоторых студентов. В тех латвийских вузах, где имеются центры профессиональной ориентации (не все вузы ими располагают), соответствующие услуги доступны всем студентам. В Бельгии (немецкоязычное сообщество), профориентационную поддержку получают только студенты получают

---

<sup>67</sup>Отечественные студенты - это студенты, которые либо являются гражданами данной страны, либо приравниваются к таковым с юридической точки зрения (например, граждане ЕС, обучающиеся в другом государстве-члене ЕС).

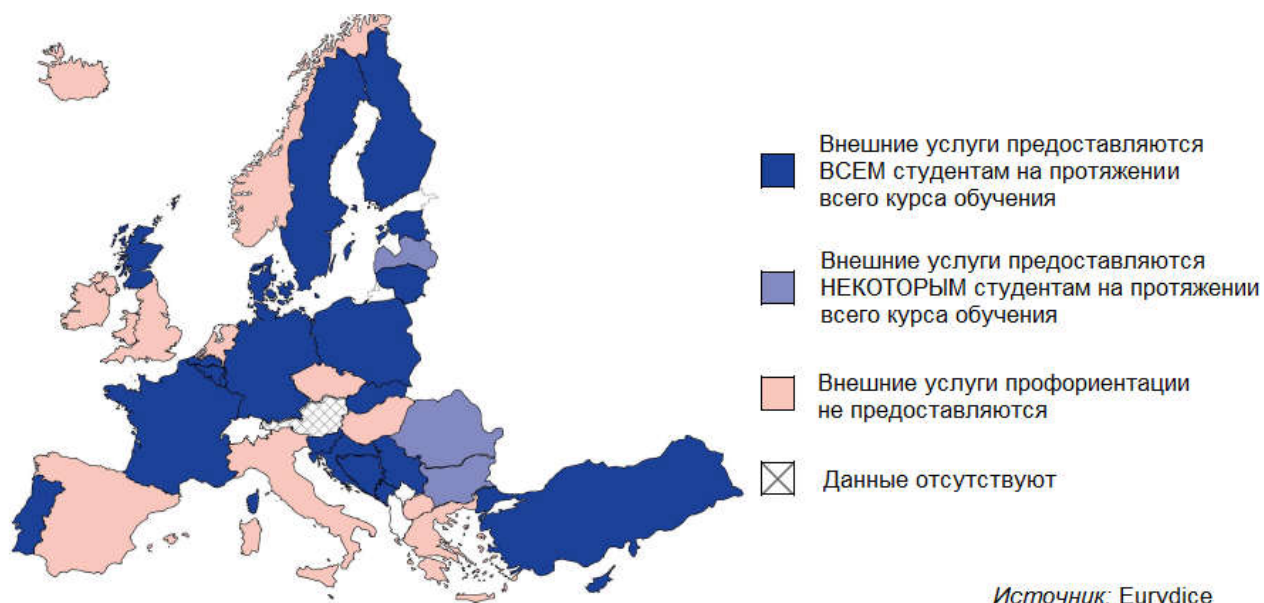
только в год перед выпуском. В высших учебных заведениях Хорватии и Боснии-Герцеговины службы профориентации отсутствуют.

**Рис. 4а: Доступность услуг профориентации в высших учебных заведениях, 2015/16**



В дополнение к внутривузовским услугам профориентации студенты могут иметь доступ и к внешним службам поддержки карьеры. Однако из-за нередкого отсутствия связей между внутренними и внешними службами учащиеся могут столкнуться с трудностями, вызванными недостатком информации. Услуги внешнего консультирования существуют более чем в половине всех систем образования, и в большинстве случаев они доступны всем студентам вузов (см. рис. 4b). Только в Болгарии, Латвии и Румынии доступ к внешним услугам имеют лишь некоторые студенты.

**Рис. 4б: Доступность внешних услуг профориентации, 2015/16**



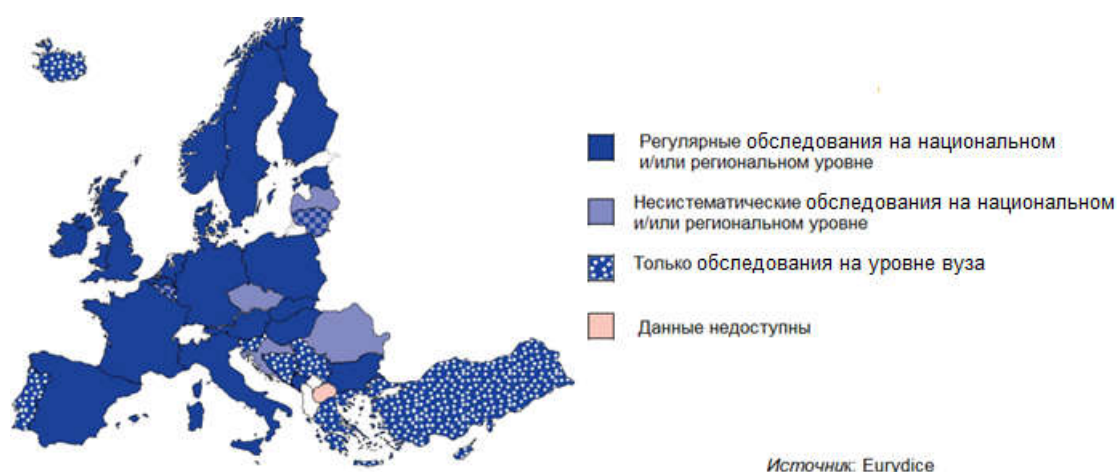
## **5. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГУЛЯРНЫХ ОБСЛЕДОВАНИЙ ВЫПУСКНИКОВ**

**Мониторинговые обследования выпускников** проводятся с целью отследить направления трудоустройства и начало карьеры выпускников высших учебных заведений (Schomburg, 2003). Основанные на самооценке выпускников, такие обследования являются важным инструментом оценки их трудоустраиваемости. Они не только служат средством измерения доли выпускников, находящих работу после окончания учебы, но и могут описывать качество рабочих мест, продолжительность поиска работы, удовлетворенность выпускников работой и соответствие между навыками выпускников и должностными требованиями (см. Teichler, 2011). Кроме того, обследования позволяют проанализировать относительный эффект индивидуальных характеристик выпускников и программы высшего образования, по которой они обучались (там же). Таким образом, обследования выпускников - это полезный инструмент для многомерной оценки трудоустраиваемости в высшем образовании, особенно если существуют механизмы использования образовательными ведомствами и вузами собранной информации. Мониторинг выпускников является одним из направлений программы «Развитие новых навыков для Европы»,

реализуемой Европейской комиссией. В рамках программы предложена инициатива по отслеживанию выпускников вузов в 2017 г., чтобы помочь государствам-членам с получением более качественной информации о прогрессировании выпускников на рынке труда.<sup>68</sup>

На рис. 5а показаны характер и доступность мониторинговых обследований выпускников в Европе. В большинстве рассмотренных систем образования обследования выпускников проводятся регулярно на национальном и/или региональном уровнях. В Бельгии (франкоязычное сообщество) и Литве имеют место как регулярные, так и несистематические обследования. В шести системах образования (Австрия, Латвия, Мальта, Румыния, Хорватия, Чешская Республика) обследования выпускников носят несистематический характер, а в девяти системах (Греция, Кипр, Люксембург, Португалия, Словения, Босния и Герцеговина, Исландия, Сербия и Турция) проводятся только на уровне вузов. В то же время институциональные обследования могут быть широко распространены, а их данные использованы органами образования. Обследования выпускников не проводятся в Бывшей Югославской Республике Македония.

**Рис. 5а: Типы мониторинговых обследований выпускников, 2015/16**



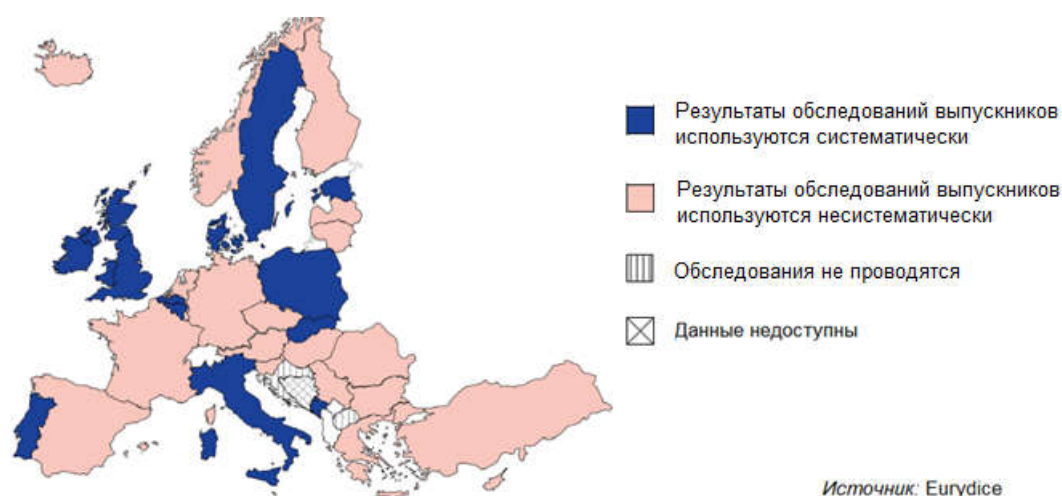
<sup>68</sup>Сообщение Комиссии Европейскому парламенту, Совету, Европейскому экономическому и социальному комитету и Комитету регионов: Программа развития новых навыков для Европы, COM (2016) 381 final, 10.6.2016

Хотя мониторинговые обследования выпускников проводятся почти во всех странах, лишь 16 систем образования прилагают систематические усилия по использованию собранной информации (см. рис. 5b). Опросы выпускников чаще всего применяются в процедурах обеспечения качества. Кроме того, они могут служить для информирования общества о трудоустраиваемости для различных программ высшего образования, благодаря чему студенты и абитуриенты могут иметь представление о своих карьерных перспективах.

### Недавние изменения в политике:

Большинство систем отслеживания выпускников существуют уже много лет, однако **Литва** начала работу над новым инструментом в 2015/16 учебного года, а с 2016/17 учебного года новое обследование, названное "картирование профессиональной квалификации", будет проводиться регулярно.

**Рис. 5b: Использование мониторинговых обследований студентов образовательными ведомствами, 2015/16**



## ГЛОССАРИЙ

### Основные определения

**Образовательная и профессиональная ориентация** имеет целью дать учащимся и студентам информацию, а также развить у них навыки принятия решений и другие навыки, необходимые для управления образовательным и/или карьерным выбором. Профориентация может также включать психосоциальную работу или консультирование с целью помощи студентам, особенно с риском преждевременного отсева, в прохождении обучения и профессиональной подготовки. Образовательная и профессиональная ориентация может быть частью учебного процесса (прописанной в официальных руководящих документах) и предлагаться официально созданными службами в школе/вузе или внешними службами, т. е. вне школы/вуза.

**Мониторинговые обследования выпускников** проводятся с целью отследить направления трудоустройства и начало карьеры выпускников высших учебных заведений (Schomburg, 2003). Основанные на самооценке выпускников, такие обследования являются важным инструментом оценки их трудоустраиваемости. Они не только служат средством измерения доли выпускников, находящих работу после окончания учебы, но и могут описывать качество рабочих мест, продолжительность поиска работы, удовлетворенность выпускников работой и соответствие между навыками выпускников и должностными требованиями (см. Teichler, 2011).

**Прогнозирование рынка труда** включает в себя оценку будущего количества рабочих мест, ожидаемого в экономике [в среднесрочной или долгосрочной перспективе], и требующихся для них конкретных навыков или квалификаций (спрос). Прогнозы потребностей в навыках дополняются прогнозами количества людей (предложение) со специфическими навыками. Сравнение спроса и предложения может указывать на потенциальный

дисбаланс или несоответствие квалификации на будущих рынках труда (Cedefop 2012, pp. 11-12).

**Практика** означает два типа опыта деятельности в рабочем пространстве. Во-первых, это помещение студентов в контролируемые условия работы (например, путем стажировки), так чтобы они могли применять знания и навыки, полученные во время учебы. Во-вторых, это период волонтерской работы (также называемой "вовлечением студенческого сообщества"), который должен дать учащимся возможность познакомиться с рабочей атмосферой, а также принести определенную пользу обществу (BournerandMillican, 2011)..

## ЛИТЕРАТУРА

Blackwell, A. et al., 2001. Transforming work experience in higher education. *British Educational Research Journal*, 27(3), pp. 269-285.

Bourner, T. and Millican, J., 2011. Student-community engagement and graduate employability. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 13(2), pp. 68-85.

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), 2012. *Building on skillsforecasts – Comparing methods and applications. Conference proceedings*. Cedefop research paper; No 18. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2010. *Communication from the Commission. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM(2010) 2020 final.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014c. *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a. *Modernisation of Higher Education in Europe*.



Eurydice Brief. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Garrouste, C. and Rodrigues, M., 2012. The employability of young graduates in Europe. Analysis of the ET2020 benchmark. *JRC Scientific and Policy Reports*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Mason, G., Williams, G. and Cranmer, S., 2009. Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), pp. 1-30.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2004. *Career guidance. A handbook for policy-makers*. Paris: OECD Publishing.

Schomburg, H., 2003. *Handbook for Graduate Tracer Studies*. Kassel: Centre for Research on Higher Education and Work. Available at: [http://www.uni-kassel.de/wz1/proj/edwork/mat/handbook\\_v2.doc](http://www.uni-kassel.de/wz1/proj/edwork/mat/handbook_v2.doc) [Accessed 24 September 2015].

Teichler, U., 2011. Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? In: H. Schomburg and U. Teichler, eds. *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-41.

Thomas, L. and Jones, R., 2007. Embedding employability in the context of widening participation. *ESECT Learning and Employability Series 2*, York: Higher Education Academy.

van der Velden, R. and Allen, J., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. In: J. Allen and R. van der Velden, eds. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Higher Education Dynamics 35. Dordrecht: Springer, pp. 15-53.

Дитте Страндбюгард<sup>69</sup>, Мерете Мюнк<sup>70</sup>, Рикке Варминг<sup>71</sup>, Вибекке Фален<sup>72</sup>

## КАК ПРОГНОЗИРОВАТЬ БУДУЩЕЕ? РАЗЛИЧНЫЕ ИСТОЧНИКИ ЗНАНИЯ О БУДУЩИХ ПОТРЕБНОСТЯХ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПЛАНЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

**Ditte Strandbygaard, Rikke Warming, Vibeke Fahlén and Merete Munk**

**How to forecast the future? Different sources for gathering knowledge about the future needs of employers with regard to competences**

[http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-20\\_strandbygaard\\_munk\\_warming\\_fahlén.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-20_strandbygaard_munk_warming_fahlén.pdf?sfvrsn=0)

### **Аннотация:**

Выпускники должны иметь возможность использовать свою степень на рынке труда, ожидающего их по завершении программ высшего образования. Для решения этой проблемы, которая с начала 21 века все больше заботит датских политиков, вузам необходимо уметь заглядывать в будущее и прогнозировать, какие навыки будут пользоваться спросом, соответствующим образом корректируя число выпускников с требуемыми компетенциями. Этот политический приоритет нашел свое отражение в критериях, методах и практике Датского института аккредитации (ИА).

В статье дается обширный общесистемный анализ источников, используемых учебными заведениями, чтобы выяснить будущие потребности в компетенциях и тем самым обеспечить актуальность своих программ. На

---

<sup>69</sup>Руководитель отдела профессиональных, технических и морских учебных заведений, Датский институт аккредитации

<sup>70</sup>Руководитель отдела качества образования, Институт общественного здравоохранения, Университет Южной Дании

<sup>71</sup>Специальный советник в Секретариате Совета, Датский институт аккредитации

<sup>72</sup>Главный советник по университетам и учебным заведениям искусств и культуры, Датский институт аккредитации

примере Университета Южной Дании показано, каким образом вуз обеспечивает востребованность новых программ.

### **Как прогнозировать будущее?**

Прогнозировать будущее сложно. Тем не менее стоит попытаться сделать это, если мы хотим гарантировать актуальность наших программ и завтра, и через пять лет. Многие годы дискуссия об образовательной политике Дании была сосредоточена вокруг занятости и востребованности. Последние годы этот акцент стал особенно явственным в связи с тем, что политики запустили ряд инициатив, направленных на актуализацию программ и улучшение ситуации с трудоустройством выпускников.

Летом 2013 г. тогдашний Министр высшего образования и науки Мортен Эстергаард сказал: «Я думаю, что в образовательном секторе образования Дании есть тенденция различать качество и актуальность. Но мир бизнеса не делает такого различия. Для них актуальность – это качество». И продолжил: «Образовательные учреждения должны особо заботиться не только об итоговом экзамене, но и о первой работе выпускников».<sup>73</sup>

В 2013 г. датское правительство создало комитет по качеству и актуальности для решения проблем, связанных с программами высшего образования. Одной из таких проблем стал большой разброс в процентной доле свежедипломированных выпускников, находящих работу. Задачей комитета было упрочить компетенции оканчивающих вузы, а также добиться выигрыша для общества в целом и для каждого выпускника.

Еще одна инициатива, которая продолжает доминировать в дискуссиях по образовательной политике, - это новая модель для определения количественных характеристик высшего образования. В конце 2014 г. модель

---

<sup>73</sup> "Актуальность есть качество", речь бывшего Министра высшего образования и науки Мортена Эстергаарда на конференции по образованию, Колдинг, Ютландия, 6 июня 2013 г.

была представлена министром высшего образования и науки как способ преодоления ситуации с избыточным количеством выпускников высшей школы в некоторых предметных областях. Модель в первую очередь касается университетских программ и базируется на данных по безработице выпускников с течением времени.

Сегодня вузы используют разные методы для получения знания о том, какие навыки потребуются выпускникам будущего. Это знание позволяет корректировать существующие программы или разработать новые, добиваясь, чтобы выпускники отвечали ожиданиям рынка труда.

После принятия в Дании Закона об аккредитации (2007 г.) обеспечение актуальности программ стал важным элементом критериев оценки учебных заведений и их программ. Основываясь на опыте обеспечения актуальности программ, Датский институт аккредитации пришел к выводу, что усилия в этой области должны быть более структурированными. Повышенное внимание должно уделяться получению более глубокого знания и проведению обследований на национальном уровне. Все это необходимо для того, чтобы соответствовать тенденциям развития и растущему усложнению общества. Нам нужно больше знаний о текущих и будущих потребностях, поскольку то общество, в котором окажется студент после завершения программы, может сильно отличаться от общества в начале его учебы.

### **Обеспечение актуальности в датской системе аккредитации**

В Дании учебные заведения обязаны гарантировать актуальность своих программ. Это учитывается и при институциональной аккредитации, и при аккредитации программ. Требование актуальности установлено законом.

С июня 2013 г. актуальность новых программ устанавливается на основании предварительной квалификационной оценки: независимый совет,

назначаемый министром высшего образования и науки, принимает решения об актуальности программ или их предоставления. Поэтому данный критерий больше не учитывается при аккредитации новых программ.

Цель аккредитации существующих программ – обеспечивать актуальность программы в отношении потребностей рынка труда. В целом, при аккредитации учитываются два аспекта. Прежде всего, от вуза требуется описание ситуации с трудоустройством выпускников, включая данные по уровню безработицы среди выпускников программы и данные по количеству выпускников, которые находят подходящую работу. Кроме того, актуальность программ оценивается с точки зрения усилий вуза по ведению диалога с работодателями и другими заинтересованными сторонами.<sup>74</sup> Таким образом, при аккредитации актуальности существующих программ оценивается, находят ли выпускники соответствующую работу. Оценке также подлежит, кого именно привлекает вуз к обеспечению актуальности программы и какой тип контактов поддерживает. Особый акцент делается на реальное воплощение диалога в разработке программ, максимально отвечающих потребностям рынка труда.

В рамках институциональной аккредитации <sup>75</sup> учебное заведение должно документально подтвердить и продемонстрировать на практике процедуры привлечения ключевых внешних заинтересованных сторон, включая работодателей и любые уполномоченные органы, к разработке и оцениванию предлагаемых новых программ. Вуз должен описать практику, позволяющую подтвердить, что программы отражают общественные тенденции и постоянно корректируются в соответствии с ними. Необходимо также представить политику и процедуры обеспечения качества. Кроме того, от

---

<sup>74</sup> *Работодатели* – это организации и бизнесы, которые в потенциале дадут работу выпускникам.

Диалог возможен путем организованных встреч, например, с советами работодателей, комитетами по образованию или другими структурами. Возможен диалог через взаимодействие – формальное и неформальное – преподавателей и менеджмента, с организациями выпускников, профсоюзами, местами стажировок и т.д. Вузы также могут использовать количественные или качественные опросы выпускников и работодателей.

<sup>75</sup> Институциональная аккредитация в Дании введена как новая система аккредитации в 2013 г.

вузов требуется показать, как они отслеживают ситуацию с трудоустройством выпускников, и каким образом работодатели и другие заинтересованные стороны участвуют в разработке программ. Если внутри вуза используются разные методы обеспечения качества, все они должны быть перечислены.

Аккредитационные оценки обычно уделяют большое внимание описанной практике: акцент делается на работе вуза по обеспечению актуальности программы обучения. Вузы должны описывать источники информации, используемой при обеспечении качества, с тем, чтобы гарантировать соответствие программ потребностям рынка труда.

В контексте аккредитации концепция актуальности программы тесно связана с трудоустриваемостью выпускников. В то же время, очевидно, что благодаря диалогу с внешними заинтересованными сторонами, например, с прямыми работодателями или организациями работодателей, содержание и организация программ гарантированно обеспечивает студентов навыками, которые они могут использовать после окончания учебы.

### **Описание общего анализа системы**

#### ***Различные источники знания о будущих потребностях работодателей в плане компетенций***

В ходе анализа Институт аккредитации (ИА) хочет рассмотреть критически концепцию актуальности, как она понимается в контексте аккредитации. Цель этого - использовать более исследовательский подход для получения знания о том, как в программах понимается концепция актуальности и какие источники информации считаются ценными для достижения соответствия между компетенциями студентов и будущими потребностями работодателей.

Проведенные ИА аккредитации показывают, что для обеспечения актуальности программы вузы пользуются множеством разных источников информации и применяют различные способы получения знания о компетенциях, которые могут потребоваться в будущем. Это знание необходимо для корректировки существующих программ или разработки новых с тем, чтобы готовить студентов с учетом нужд работодателей.

Ключевым элементом аналитического проекта является исследование источников знания, привлекаемых вузами, и их использования для организации и развития высшего образования.

Анализ показал, что вузы используют ряд инновационных и менее формальных методов разработки профилей компетенций, наиболее ценных с точки зрения обеспечения актуальности программ. Эти методы не описаны в стандартизированной концепции аккредитации программ, поэтому вузы приняли ряд решений относительно методов, наилучшим образом отвечающих специфике конкретного вуза и программы.











Аналитический проект охватывает образование и деятельность по развитию в университетах, университетских колледжах и академиях высшего профессионального образования –трех крупнейших секторах высшего образования в Дании. Его цель – побуждать вузы и другие заинтересованные стороны к тому, чтобы, получив соответствующие знания, они обеспечивали соответствие между компетенциями выпускников и потребностями рынка труда будущего. Вузы и программы должны участвовать в международном сотрудничестве: это позволяет разработчикам программ учиться друг у друга и вдохновляет заинтересованные стороны на решение локальных проблем. Данный подход также соответствует общей установке, принятой при институциональной аккредитации: обеспечение качества на уровне вуза определяется соответствующими характеристиками и задачами отдельной

программы. Проект также призван поддержать методы и практику Датского института аккредитации по оценке деятельности вузов в области обеспечения актуальности.

### **Различные типы источников информации об актуальности, используемые вузами**




























Система высшего образования в Дании включает университеты, университетские колледжи, академии высшего профессионального образования<sup>76</sup>, художественные вузы и вузы морского профиля. Последние две категории составляют очень небольшую часть системы образования и не включены в настоящее исследование.

В приводимой ниже таблице дается обзор источников информации, используемых различными типами вузов для обеспечения соответствия между содержанием и организацией программ, с одной стороны, и компетенциями, которые в будущем могут потребоваться работодателям, с другой. Таблица построена на основе данных 213 аккредитационных отчетов, в которых было принято решение об аккредитации в 2013-2014 гг.

Университеты		Университетские колледжи		Академии высшего профессионального образования	
Контакты преподавателей с конкретными работодателями	 Профессиональные сети	 Постоянный неформальный диалог с местными бизнесами	 Постоянный неформальный диалог с местными бизнесами		
		 Профессиональные сети	 Профессиональные сети		
		 Знание через непрерывное и дальнейшее образование и практическую подготовку	 Знание через непрерывное и дальнейшее образование и практическую подготовку		
Формальный диалог с	 Совет работодателей	 Комитет по образованию	 Экспертный совет		

<sup>76</sup>Академии высшего профессионального образования предоставляют и разрабатывают краткосрочные или среднесрочные программы высшего образования, основой которых являются практические и прикладные научные исследования и разработки. Цель университетских колледжей - обеспечить и разработать образовательные программы средней продолжительности, основанные на практических и прикладных исследованиях и разработках. Задачей университетов является проведение исследований и предоставление на самом высоком международном уровне научно-ориентированных программ в разных академических областях.



внешними представи телями		Опрос работодателей		Экспертный совет		Образовательные комитеты
		Внешние экзаменационные советы		Опрос работодателей		Опрос работодателей
				Соглашения о партнерстве		Внешние экзаменационные советы
				Внешние экзаменационные советы		
Контакты с выпускник ами		Анкетирование		Анкетирование		Анкетирование
		Интервью фокусных групп		Интервью фокусных групп		Интервью фокусных групп
		Сети выпускников		Работа с выпускниками		Работа с выпускниками
Диалог с бизнесами на почве деятельнос ти студентов		Приглашенные/ сторонние преподаватели		Приглашенные преподаватели		Приглашенные преподаватели
		Студенческие проекты в сотрудничестве с работодателями		Посещение фирм и предприятий		Посещение фирм и предприятий
		Диалог с компаниями- местами учебной практики		Диалог с компаниями- местами учебной практики		Диалог с компаниями- местами учебной практики
				Студенческие проекты в сотрудничестве с работодателями		Студенческие проекты в сотрудничестве с работодателями
Исследован ия, разработки и эксперимен тальная работа		Данные международных исследований		Знание, полученное из исследований и разработок		Знание, полученное из исследований и разработок
		Сотрудничество в сфере исследований				
		Исследования в сотрудничестве с бизнесом		Исследования и разработки в сотрудничестве с работодателями		Исследования и разработки в сотрудничестве с работодателями
Внешние исследован ия/ отчеты		Анализ планов роста/потребностей		Анализ планов роста/потребностей		Анализ планов роста/потребностей



Доклады о занятости



Доклады о занятости



Доклады о занятости



Основные цифры



Основные цифры



Основные цифры

Международный  
уровеньНациональный  
уровень

Вузовский уровень

Предоставление  
/Программа (локальные)

Как видно из таблицы, вузы используют множество разных источников информации. На уровне вуза и предоставления программ учебные заведения пользуются, прежде всего, знанием, которое они сформировали сами, например, путем диалога с выпускниками или общения с комитетами по образованию и группами работодателей. В гораздо меньшей степени вузы опираются на знание, производимое на национальном или международном уровне.

### Описания примеров

Аналитический проект включает описания примеров, разработанных на основе 13 интервью с директорами программ и руководителями, ответственными за учебу. Примеры взяты из отчетов об аккредитации новых и уже существующих программ за 2013-2014 гг. В ходе интервью выяснялось, как вузы обеспечивают актуальность на практике и как оценивают различные источники знания. Интервью проводились в форме полуструктурированных личных интервью и охватывали четыре тематические группы вопросов:

- Необходимость разработки новой программы или ревизия существующей?  
Когда возникает необходимость пересмотра программы?
- Характер источника знания: кто, что, когда?
- Оценка источников знания: проблемы и достоинства

- Использование источников знания: как вузы используют различные источники знания?

Из нижеследующих трех примеров можно сделать вывод: вузы считают, что тесные контакты с местными работодателями дают знания о текущих потребностях в навыках, тогда как работа с комитетом по образованию и национальные опросы могут служить стратегическим целям подготовить выпускников к рынку труда будущего.

### **Пример 1. Существующая профессиональная степень Бакалавр дизайна, Университетский колледж VIA, Хернинг, Ютландия**

Каждые два года Университетский колледж VIA в Хернинге проводит опрос 25-30 ведущих национальных компаний в текстильной промышленности. Результаты исследования («Анализ ТЕКО») докладываются на конференции с участием компаний, включенных в опрос. Комитет по образованию и представители соответствующих торговых ассоциаций и профсоюзов консультируют VIA в том, что касается обеспечения актуальности и качества, например, Комитет обсуждает результаты оценки работы по обеспечению качества. Что касается конкретно обучения, то преподаватели посещают студентов на местах прохождения ими практики на 5-м семестре. У компаний, занимающихся учебной практикой студентов, выясняется, соответствуют ли компетенции студентов потребностям местных бизнесов. По мнению VIA, «Анализ ТЕКО» дает такое знание о направлениях и тенденциях в соответствующих отраслях, которое может гарантировать, что и в долгосрочной перспективе развитие и организация образования на местах будет отвечать потребностям в компетенциях. Посещения также служат очень важным источником знания о конкретных потребностях бизнеса в компетенциях – тех компетенциях, которые сегодня востребованы в местном регионе. Комитет по образованию обеспечивает альтернативный взгляд на собственную философию VIA и тот выбор, который колледж должен сделать при разработке и организации предоставляемого обучения.

## **Пример 2. Новая степень Магистр наук в области сестринского дела, Университет Южной Дании, Оденсе, Фюн**

Программа создана, главным образом, усилиями рабочей группы в Университете Южной Дании. Рабочая группа опросила региональных работодателей об их потребностях, возможностях трудоустройства и компетенциях, важных для приобретения выпускниками. В работе над учебной программой участвовали представители соответствующих национальных и международных исследовательских сообществ. Члены рабочей группы посетили Лондон, где аналогичная магистерская программа по сестринскому делу предлагается уже несколько лет, и опросили ряд работодателей. В беседах основное внимание уделялось мнению работодателей о тех задачах, которые выпускники будут решать в качестве молодых квалифицированных специалистов и после нескольких лет работы. Затрагивались проблемы с компетенциями выпускников и ситуация с трудоустройством. Лондонская программа оказалась особенно интересной для рабочей группы, поскольку работодатели могли документально подтвердить ее позитивное воздействие в социально-экономическом плане. Диалог с потенциальными региональными работодателями показал, что они, в первую очередь, сосредоточены на своих потребностях здесь и сейчас. Это одна из причин, по которой было полезно получить информацию по аналогичной образовательной программе за пределами Дании.

## **Пример 3. Существующая профессиональная степень в области питания, продовольственных продуктов и пищевых производств, Академия Лиллебальта, Оденсе, Фюн**

Организаторы образования на профессиональную степень в области пищевых производств в Академии Лиллебальта (EAL) регулярно собирают информацию на разных уровнях от внешних заинтересованных сторон. Например, информация предоставляется местными компаниями, проводящими учебную практику, когда преподаватели посещают студентов на рабочем месте. Преподаватели и руководители практики обсуждают,

соответствуют ли компетенции студентов выполняемой ими работе. В свою очередь, лицо, ответственное за программу обучения, ведет постоянный диалог с местными бизнесами и каждый год изучает объявления о работе, чтобы определить квалификации, наиболее востребованные компаниями, нанимающими выпускников Академии. Руководство Академии считает объявления о работе источником конкретных знаний о компетенциях, необходимых работодателям сейчас, и компетенциях, которые потребуются со временем. На уровне предоставления обучения важной является помощь комитета по образованию, например, когда Академия принимает решение о значимости конкретных предметов в учебной программе. Диалог с комитетом по образованию и с компаниями, ведущими студенческую практику, помогает обеспечить развитие и постоянную актуальность программы. Участие преподавателей в различных профессиональных сетях также помогает гарантировать будущее программе обучения, поскольку обмен знаниями в таких сетях фокусируется на профессиональном развитии в соответствующей области.

## **Заключение**

Проект показал, что для обеспечения соответствия учебных программ рынку труда вузы используют многие источники знания на разных уровнях. Данные отчетов об аккредитации и отобранные примеры свидетельствуют: вузы Дании ведут постоянный диалог с работодателями, что помогает менять и совершенствовать структуру, базу знаний и т. п. существующих программ. В то же время вузы гораздо реже корректируют свои программы, опираясь на международные и национальные источники знания. Нечасто принимаются во внимание дискуссии по поводу фокуса программы в будущем с учетом ее социального контекста сейчас и потом. Поэтому постоянное добавление знания с целью развития существующих программ происходит преимущественно через собственные системы вуза, и при этом сам вуз является производителем знания.

Как следует из рассмотренных примеров, оценка информации вузами зависит от конкретной программы, а также от связанной с ней научной среды и рынка труда. Можно утверждать, что среди прочего, профессиональные программы выиграли от локальных контактов с конкретными работодателями, например, получив места для практики. Преподаватели программ профессионального бакалавриата и профессиональных программ Академии поддерживают постоянный диалог с компаниями-местами учебной практики студентов, благодаря чему получают представление об ожиданиях работодателей относительно компетенций студентов. Что касается университетских программ, то здесь работодатели выпускников не всегда нацелены на будущее. Университеты в основном используют опыт международного рынка труда и черпают знание из исследований. В то же время университеты заявляют о проблемах в сотрудничестве с конкретными работодателями, которые могут возникнуть при планировании программ, поскольку работодатели не знакомы со всеми требованиями к планированию и содержанию программ. В этих условиях требования работодателей должны соответствующим образом транслироваться в содержание программ.

Наконец, проектом определены перспективы в обеспечении актуальности - как с точки зрения работы вузов в этой области, так и в плане усилий Института аккредитации по совершенствованию качества деятельности вузов.

**Карл Ледермюллер<sup>77</sup>, Оливер Веттори<sup>78</sup>**

**РОЛЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА:  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ МОНИТОРИНГА СТУДЕНТОВ И  
ВЫПУСКНИКОВ ДЛЯ ВЫРАБОТКИ СТРАТЕГИИ**

**KarlLedermüller, OliverVettori**

**The value of prognostics in quality assurance: using student and graduate monitoring data for strategy development**

[http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-1\\_ledermueller\\_vettori.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2015/paper-1_ledermueller_vettori.pdf?sfvrsn=0)

**Аннотация**

С теоретической точки зрения обеспечение качества ориентировано на настоящее или прошлое, но не на будущее (ретроспективный подход). Данная статья выступает в защиту представлений о необходимости использовать инструменты и процессы обеспечения качества как средство прогнозирования будущего развития событий и тем самым способствовать стратегическому и проактивному (упреждающему) принятию решений. На примере Панельного мониторинга студентов и выпускников – системы комплексных опросов студентов и выпускников на разных стадиях их жизненного цикла, дополненной другими источниками информации – авторы показывают, как инструменты обеспечения качества могут быть использованы для целей прогнозирования, при условии, что они построены определенным образом.

**Введение**

С теоретической точки зрения обеспечение качества ориентировано на настоящее или прошлое, но не на будущее. В многочисленных определениях

---

<sup>77</sup>Руководитель Отдела оценки и совершенствования качества, Венский университет экономики и бизнеса, Австрия

<sup>78</sup>Директор по менеджменту программ и менеджменту качества, Венский университет экономики и бизнеса, Австрия

(например, Brown, 2009; Blackmur, 2007) обеспечение качества описывается как процесс формирования требуемых от качества характеристик, фиксации стандартов этих характеристик (для обеспечения хотя бы минимального уровня качества) и контроля/защиты стандартов с помощью комбинации институциональных и внешних действий, которые отражают “надежду на то, что ошибка может быть устранена” (Barnett, 1992: 117). Согласно Л. Ломасу (Lomas, 2007), обеспечение качества - это ретроспективная деятельность, основанная на соблюдении установленных извне стандартов. Поэтому он считает, что обеспечение качества стоит ниже совершенствования качества, т.к. последнее является ориентированным в будущее процессом, в основе которого постоянное улучшение преподавания и обучения в университетах. В наши намерения, однако, не входит увязать эти дебаты с классическим дискурсом “подотчетность в противопоставлении улучшению”. Мы просто хотим выдвинуть аргумент, что многие инструменты и процессы обеспечения качества, по определению, порождают данные о прошлых событиях и опыте, и эти данные затем сравниваются с текущими стандартами. Это относится к большинству оценок курсов, оценок программ и оценок результатов обучения – особенно, если эти оценки не интегрированы в некоторый долгосрочный процесс. Если такая интеграция не обнаруживается, результаты предыдущих измерений не будут увязаны с последующими, а значит, будут невозможны лонгитюдный (продольный) анализ или оценка тенденций. Это можно заметить при более внимательном взгляде на известный PDCA-цикла (Deming, 1982), в котором основная цель этапа “проверка” состоит в том, чтобы оценить предшествующие этапы планирования и осуществления и обеспечить основу для корректировки существующего положения. Что интересно, практически не поднимается вопрос, как это может привести к планам и стратегиям на будущее, которые бы выходили за рамки простой адаптация сделанного ранее.



Авторы статьи решительно поддерживают идею использовать инструменты и процессы обеспечения качества как средство прогнозирования будущего развития событий и тем самым способствовать стратегическому и проактивному принятию решений. На примере Панельного мониторинга студентов и выпускников Венского университета экономики и бизнеса (WU – *Wirtschaftsuniversität Wien*) – системы комплексных опросов студентов и выпускников на разных стадиях их жизненного цикла – авторы покажут, как инструменты обеспечения качества могут быть использованы для целей прогнозирования, при условии, что они построены определенным образом. Первая часть статьи посвящена созданию системы и ее действию на практике. Во второй части рассматриваются примеры прежнего и будущего использования системы, основанные на предоставленных данных.

### **Панельный мониторинг студентов и выпускников WU**

Анкетирование - широко используемый инструмент сбора информации о студентах и выпускниках (Hertwig 2014). Особенно популярными являются исследования положения выпускников, поскольку они позволяют получать ответ на вопросы относительно трудоустраиваемости (Schomburg 2003). Некоторые высшие учебные заведения начали внедрять у себя мониторинг групп студентов и выпускников в течение всего их жизненного цикла, связанного с этими учреждениями.

Именно таким инструментом является Панельный мониторинг студентов и выпускников WU. Панель дает различные виды информации о студентах на протяжении всего их жизненного цикла как студентов: от поступления до выпуска и в последующий период. Панели на основе опросов характеризуются повторяющимися измерениями одних и тех же лиц в разные моменты времени. Панельный мониторинг студентов и выпускников WU состоит из пяти ежегодных опросов и одного проводимого раз в два года. Данные из этих источников могут компоноваться на уровне

отдельных студентов. Панель включает в себя опросы, проведенные в начале, в середине и в конце обучения в бакалавриате, а также одно анкетирование бывших студентов спустя 3-5 лет после выпуска. Точно так же студенты-магистранты обследуются в начале учебы и в момент ее окончания, а затем через 3-5 лет после выпуска. Сравнительно ранняя реализация этого проекта в 2009 г. и его дальнейшее развитие позволяют WU отвечать на вопросы стратегической значимости с помощью методологии прогнозирования на основе лонгитюдного анализа. Данные опросов дополняются сведениями из других источников в университете (Ledermüller/Vettori, 2012) – насколько это допускается австрийским публичным правом.

### **Как организована и технически реализуется панель**

Опросы в рамках Панельного мониторинга студентов и выпускников интегрированы в централизованную учебно-коммуникационную среду – в платформу Learn@WU<sup>79</sup> (Alberer et. al, 2003).

Все электронное и смешанное обучение ведется на платформе Learn@W, которая помимо этого служит средством коммуникации и организации с более чем 23 000 пользователями. Learn@WU активно используется студентами, поэтому на странице MyLearn, (страница в среде Learn@WU для индивидуального обучения, организации учебной деятельности и коммуникаций) можно легко реализовать распространение анкет. О необходимости их заполнения будут уведомлять сообщения, появляющиеся при подключении к системе Learn@WU.

Learn@WU построена на основе проекта OpenACS (Demetriou et. al., 2006) (Hernandez/Grumet, 2005) и использует технологию dotLRN, которая была разработана в Слоуновской школе бизнеса Массачусетского технологического института и имеет более полумиллиона пользователей по

---

<sup>79</sup>“Учись в WU” (Прим. перев.)

всему миру<sup>80</sup>. Опросы публикуются и распространяются среди студентов через специальный сервис, разработанный в WU на базе технологии XoWikiContentFlow(Neumann, 2008). Для составления анкет используется синтаксис Tcl<sup>81</sup>. Learn@WU содержит более 160 000 учебных материалов, которые используются примерно в 5000 поддерживаемых курсах. Ежедневно к системе подключается до 17 000 пользователей для обучения, коммуникации и в организационных целях (Andergassen et. al, 2015; Mödritscher et. al., 2013)

Интеграция опросов в учебную среду студентов обеспечивает довольно высокий уровень участия респондентов и, как следствие, более значимые результаты опросов. Кроме того, существенно снижается усталость от оценки. Таким образом, устраняются два наиболее частых препятствия для проведения опросов, имеющих долгосрочную перспективу.

### **Техническая реализация предоставления информации**

Анализ и создание отчетов по опросам осуществляется средствами открытого программного обеспечения для статистики R (RDevelopmentCoreTeam, 2015). R - это программное обеспечение с открытым кодом для статистической обработки данных и работы с графикой, поддерживающее широкий спектр статистических и графических методов. Результаты опросов генерируются автоматически с помощью высококачественной системы компьютерной верстки LaTeX<sup>82</sup>, которая включает себя функции подготовки технической и научной документации. Система LaTeX широко признается как фактический стандарт для публикаций в разных научных областях.

---

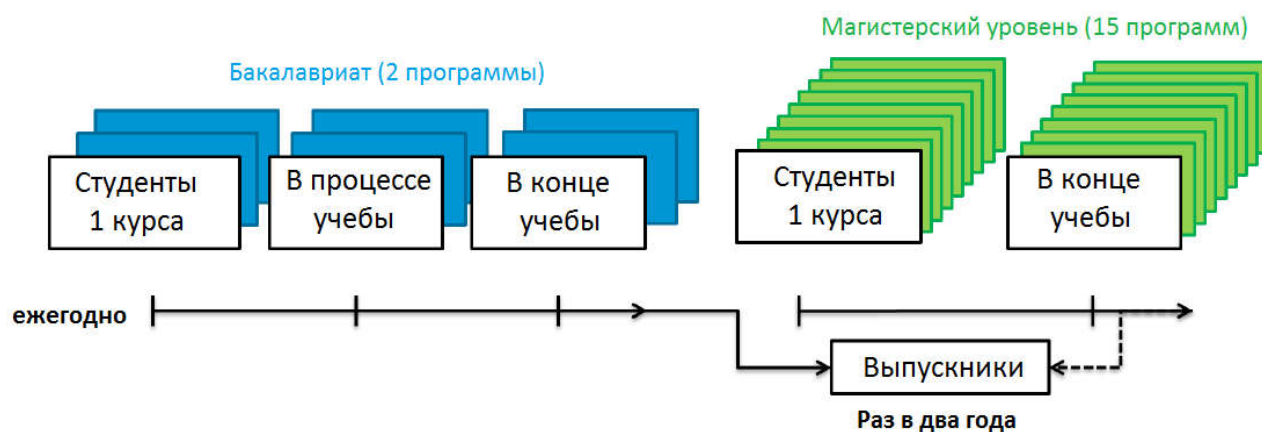
<sup>80</sup><http://dotlrn.org/>

<sup>81</sup> <http://tcl.tk/>

<sup>82</sup> <http://www.latex-project.org/>

Благодаря открытому коду R и LaTeX, пользовательское сообщество может постоянно добавлять новые программные компоненты, так называемые «пакеты». Например, пакет knitr для R (YihuiXie, 2014) позволяет создавать отчеты, пользуясь технологией LaTeX для генерирования автоматизированных динамических PDF-документов на основе данных анкетирования в среде R. Сценарии R существуют не только на уровне опросов: их можно дополнительно модифицировать для создания отчетов, учитывающих специфические запросы разных когорт в совокупности данных, например, создавать по отчету для каждой магистерской программы. Такой ориентированный на разные заинтересованные стороны подход к предоставлению информации является одним из основных преимуществ нынешней системы обеспечения качества в WU. К тому же технология R/LaTeX открывает возможности для прогнозирования тенденций или событий, связанных с конкретными программами. Это программно-специфическое прогнозирование используется, например, при расчете оптимального уровня поддержки работающих студентов (рис. 5). На рис. 1 показан процесс подготовки отчетов для студенческих панелей на уровне бакалавров и магистров в WU. Отчет составляется по каждому опросу. На бакалаврском уровне составляется два специальных отчета, поскольку университет предлагает две программы подготовки бакалавров.

**Рис. 1: Панели студентов и выпускников WU: описание процесса**



## Сведения об опросах

### *Бакалавриат: Опрос студентов 1-го курса*

В первом семестре студентам-бакалаврам предлагается заполнить первую анкету панели через Learn@WU. Ежегодно генеральная совокупность опрашиваемых составляет более 3 000 студентов, из которых около 45% отвечают на анкету для начинающих. Среди тем, по которым регулярно опрашиваются студенты: их предыдущая деятельность; решение учиться в WU; удовлетворенность учебой в университете и службами поддержки; ранее приобретенные и желательные навыки и компетенции; планируемая продолжительность обучения и дальнейшие планы после завершения программы бакалавриата; их нынешнее финансовое положение, а также социально-демографический контекст.

### *Бакалавриат: Опрос в середине срока обучения*

Считается, что по завершении курсов общей трудоемкостью 70 (но не более 120) кредитов ECTS студенты-бакалавры находятся в середине своего срока обучения. Приуроченный к этому времени опрос проводится в летнем семестре и ежегодно охватывает около 2 900 студентов. Доля ответивших превышает 70%. Некоторые темы второй анкеты аналогичны темам первой (например, ранее приобретенные и желаемые навыки и компетенции, удовлетворенность учебой в WU, социально-демографический контекст, финансовое положения и трудоустройство); однако в нее включены и темы, специфические для данного этапа обучения: планы после окончания вуза; вопросы, касающиеся конкретных служб поддержки или учебных модулей первой половины бакалаврской программы.

### *Бакалавриат: Опрос по завершении обучения*

Всем студентам-бакалаврам, завершающим обучение, предлагается пройти опрос выпускников. Благодаря интеграции этого последнего опроса в учебный процесс, доля ответивших на него обычно превышает 96 процентов. Помимо постоянно отслеживаемых тем, таких, как ранее приобретенные и

желаемые навыки и компетенции, удовлетворенность учебной работой в WU, социально-демографический контекст, финансовое положение и трудоустройство, опрос включает модули, ориентированные специально на выпускников: удовлетворенность процессом подготовки дипломной работы, ретроспективная оценка удовлетворенности программой обучения, вопросы по программам обмена.

*Бакалавриат: Опрос выпускников (3-5 лет после выпуска)*

Через три-пять лет после окончания обучения проводится опрос выпускников с целью получить необходимую ретроспективную информацию относительно учебной программы, начала карьеры (выхода на рынок труда) и текущей и предшествующей ситуаций трудоустройства (сфера деятельности, доходы, позиция в компании, число сотрудников компании, факторы, влияющие на выбор карьеры и удовлетворенность этими аспектами). В отличие от анкетирования во время учебы, опрос после окончания вуза проводится в письменной форме («опрос с карандашом и бумагой») или онлайн вне среды Learn@WU, поскольку выпускники больше не имеют доступа к этой платформе.

*Магистратура: Опрос студентов 1-го курса*

Анкета для студентов-магистрантов первого курса аналогична анкете для студентов бакалавриата. Задаваемые магистрантам вопросы касаются их предыдущей деятельности; решения учиться в магистратуре WU; удовлетворенности учебной работой в университете и службами поддержки; ранее приобретенных и желательных навыков и компетенций; дальнейших планов после завершения магистерской программы; их текущего финансового положения и трудоустройства, а также социально-демографического контекста. Доля ответивших при опросе около 1000 студентов обычно составляет примерно 45 процентов.

### *Магистратура: Опрос по завершении обучения*

Выпускники магистратуры принимают обязательное участие в опросе (эквивалент опроса выпускников-бакалавров). Являющийся частью выпускного процесса, данный опрос отличается очень высокой долей ответивших – более 90 процентов. Помимо вопросов, аналогичных вопросам анкеты для выпускников-бакалавров, например, ранее приобретенные и желаемые навыки и компетенции, удовлетворенность учебой в WU, социально-демографический контекст, финансовое положение и трудоустройство., магистрам задаются вопросы следующей тематики: процесс подготовки магистерской диссертации, ретроспективная удовлетворенность программой обучения, участие в программе обмена.

### *Магистратура: Опрос выпускников (3-5 лет после выпуска)*

Каждые два года проводится анкетирование выпускников магистратуры, окончивших вузы три-пять лет назад. Как и в случае аналогичного опроса выпускников-бакалавров, собирается соответствующая информация о программе обучения, начале карьеры, текущей ситуации с трудоустройством и о сфере занятости. Анкетирование осуществляется в письменной форме («бумага и карандаш») или онлайн. Доля ответивших, как правило, составляет около 20 процентов.

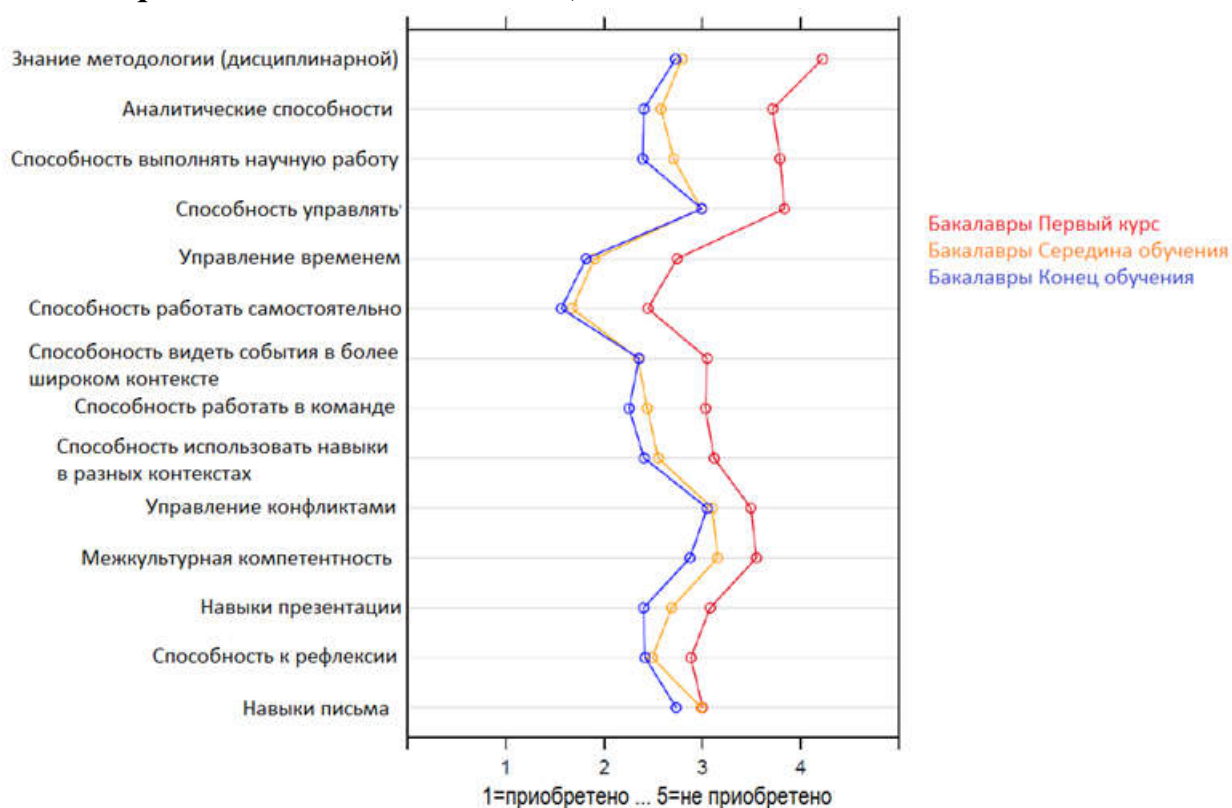
Аналогичная система опросов введена и на докторском уровне. Однако с точки зрения своей цели и системы обеспечения качества третий цикл образования следует другой логике и потому в данной статье не рассматривается.

### **От отдельных опросов к панели**

С помощью персонального кода на основе независимых от времени личных данных (первые две буквы имени матери/дата рождения матери (дд|мм)/первая буква собственного имени) опросы можно связать с панелью,

объединив данные из всех анкет на уровне отдельных лиц. Такой подход делает возможными *лонгитюдные исследования*, благодаря которым можно отслеживать положение студентов в течение их жизненного цикла и получать ответы на такие вопросы, как процесс интеграции в рынок труда, рост (предполагаемого) уровня компетенции или изменение степени удовлетворенности студентов учебной работой в разные критические периоды обучения. На рис. 2, например, показан рост предполагаемого уровня компетенции в разных опросах (первого года обучения/середины обучения/окончания обучения). На рис. 3 показана модель структурных уравнений (МСУ), используемая для исследования понятия латентной (скрытой) компетентности, которое, в свою очередь, требуется, чтобы оценить рост общей компетентности во времени и связать этот целевой ориентир с другими переменными (например, удовлетворенностью студентов, полом или социальным статусом студентов).

**Рис.2: Предполагаемые компетенции**

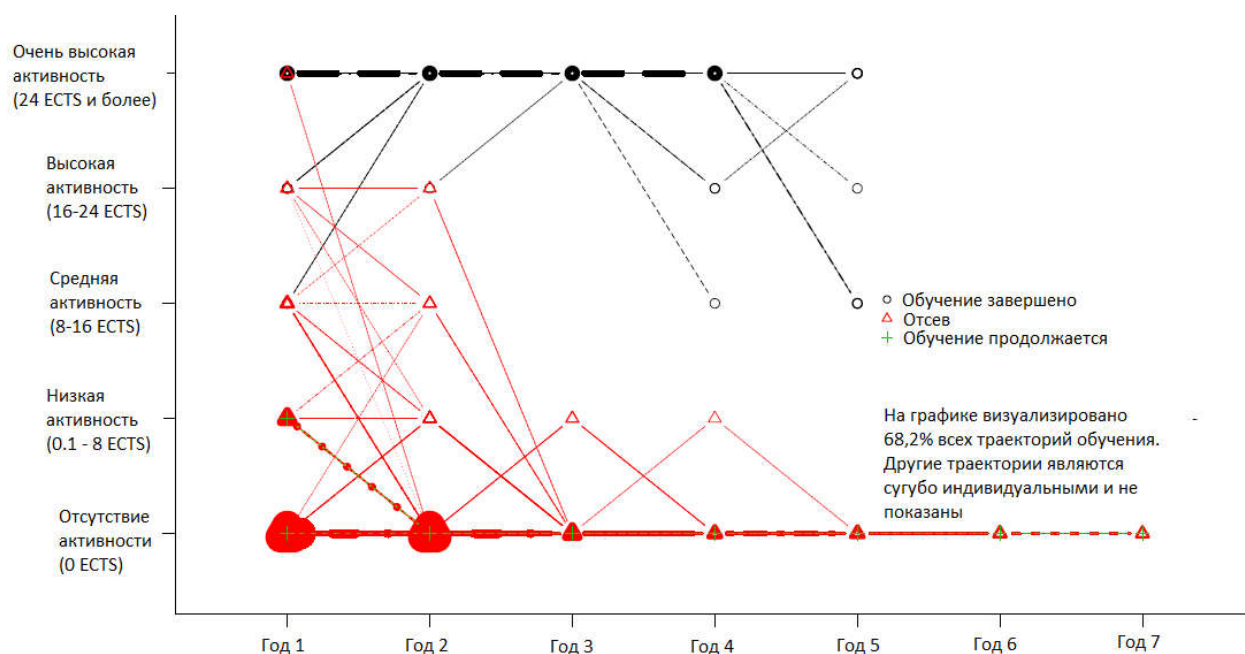


Как упоминалось выше, данные панельных опросов регулярно соединяются с данными из других источников. Так, измерение успеваемости студентов,



например, с целью прогнозирования их активности означает более глубокое погружение в сложный конструкт студенческой (не)активности. Поэтому необходимо объединить данные из ведомостей вуза (например, об успеваемости студентов) с информацией из опросов (например, ценности, удовлетворенность студентов, ощущение информированности об учебных процессах, социально-демографический контекст). На рис. 3 показаны различные модели студенческой активности. Очевидно, что мероприятия против бездеятельности студентов должны начинаться на самом раннем этапе студенческого жизненного цикла, поскольку активные студенты, как правило, остаются активными и получают степень (черная линия), а неактивные студенты демонстрируют тенденцию к бездействию и степень не получают (красная линия). Опросы позволяют получить ценные сведения, которые объясняют характер соответствующего уровня/этапа активности студентов.

**Рис. 3: Схемы активности студентов**



### Прогностическое и управленческое значение панели

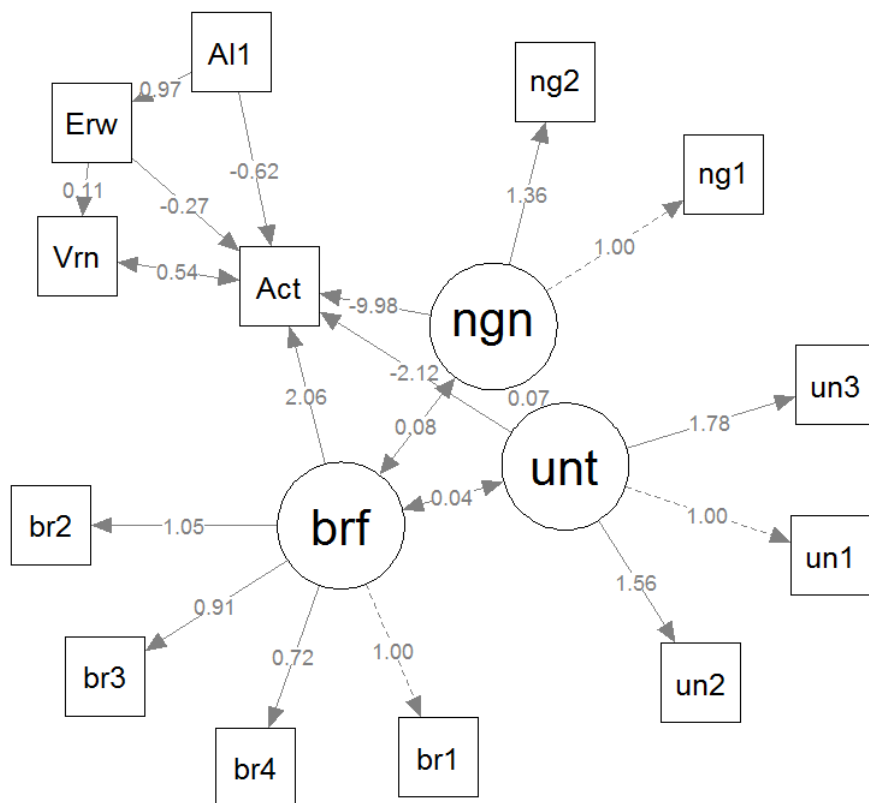
Данные Панельного мониторинга студентов и выпускников WU используются в разных целях (оценка, развитие услуг, маркетинг...), но

помимо этого, они играют значимую роль в оценке будущих явлений (возможностей и угроз) и составляют важную основу для принятия стратегических решений высшим руководством. Аналитические модели обеспечивают, помимо прочего, прогноз значимых факторов студенческого успеха, наиболее эффективные механизмы поступления в вуз и отбора студентов, а также помогают выявлять студентов с высоким риском отсева. С помощью взаимосвязанных панельных данных можно прогнозировать тенденции трудоустраиваемости в течение жизненного цикла студентов и за его рамками. Глубокая интеграция данных позволяет включать внешне обусловленные факторы, такие как социально-демографические характеристики, довузовское образование, переменные факторы, которые могут описывать непредвиденные последствия. Пример последнего – данные о кредитах ECTS, успешно полученных в течение семестра в соединении с информацией о занятости, показывающие, что высокая степень интеграции в рынок труда, (например, трудоустройство на полный рабочий день) приводит к уменьшению количества кредитов.

На рис. 4 показан эскиз модели прогнозирования и раннего предупреждения, которая позволяет выявлять студентов, находящихся в зоне риска с точки зрения неактивности. Модель разработана на основе моделирования структурных уравнений и является ответом на намерение правительства увязывать финансирования вузов с уровнем активности студентов. Предложенная модель определяет (с высокой вероятностью) студентов, которые рискуют в ближайшее время стать неактивными в или даже бросить учебу, а значит, не получить университетскую степень. Модель включает в себя такие факторы, как информированность об университете или осведомленность о курсах/услугах. На ранней стадии студентам в группе риска могут помочь индивидуальные стратегии поддержки. Из рис. 3 видно, что схемы активности студентов, приводящие к отсеву, демонстрируют

неактивность студентов на очень раннем этапе, что увеличивает спрос на модели раннего прогнозирования (Jayaprakashet. al., 2014).

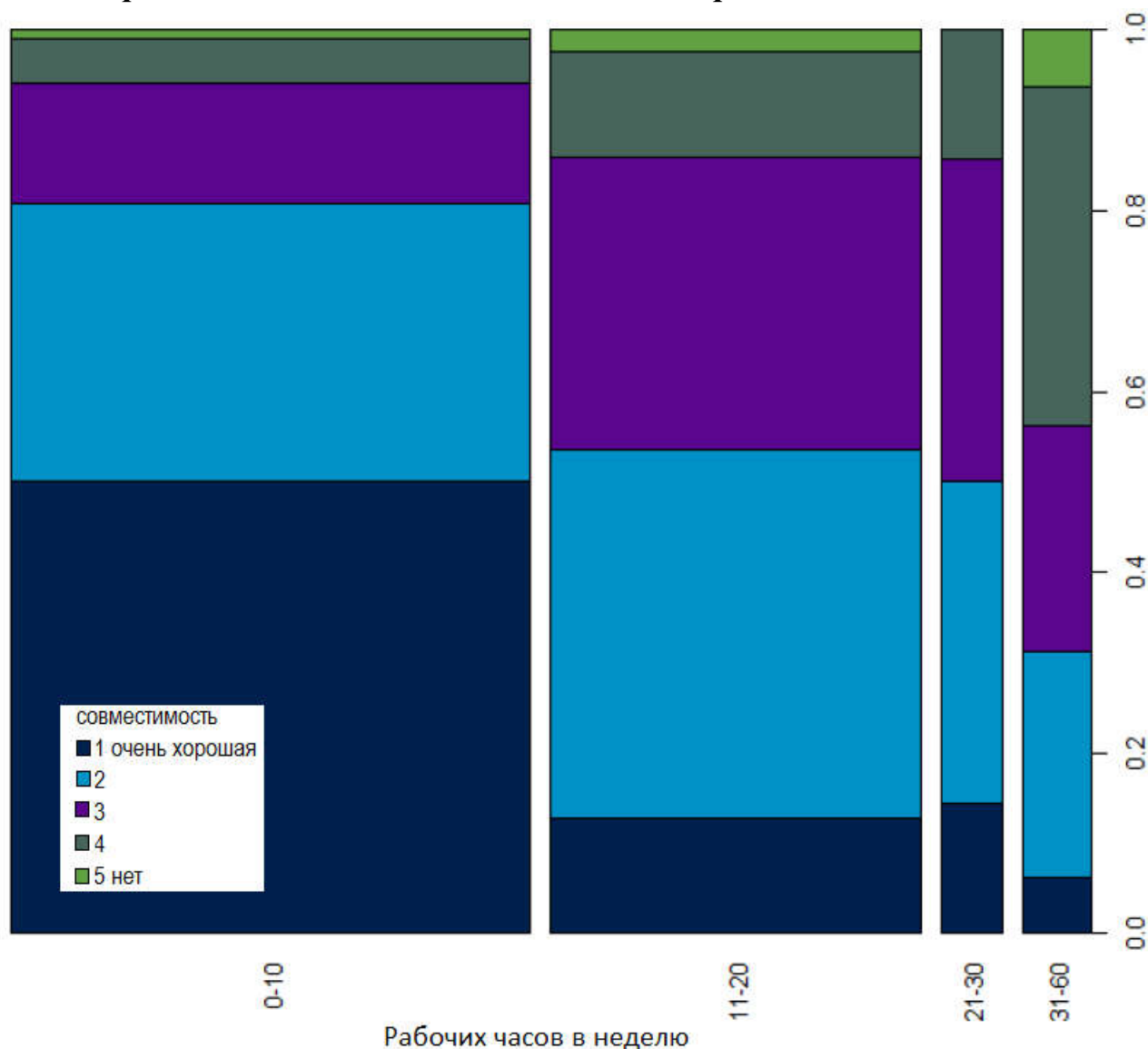
**Рис. 4: Модель раннего предупреждения неактивности студентов**



Как отмечалось, панели дают ответы даже на вопросы, связанные с трудоустройством, например, какие факторы могут улучшить возможности трудоустройства, как интенсивная ранняя интеграция студентов в рынок труда (студенты, слишком много работающие в процессе учебы) влияет на их успеваемость. Рис. 5 показывает связь между рабочим временем и его предполагаемой совместимостью с учебным прогрессом на бакалаврском уровне. Прогнозирование оптимального соотношения учебы и работы для бакалавриата приводит к рекомендации не работать более 10 часов в неделю на регулярной основе. Этот вывод может помочь

стратегическому альянсу между университетом, компаниями и студенческим союзом в продвижении более приемлемой схемы стажировок для студентов-бакалавров и в настоящее время обсуждается в WU. Аналогичным образом могут быть использованы выводы отчетов по магистерским программам (рис. 1).

**Рис 5: Предполагаемая совместимость стажировок**



**Заключение: Факторы, создающие возможность прогностического обеспечения качества**

В ограниченных рамках статьи мы попытались показать, что инструменты обеспечения качества имеют значительный потенциал для оценки будущих

долгосрочных и среднесрочных изменений, а не просто помогают оценивать текущее состояние дел и описывать прошедшие события. На примере Панельного мониторинга студентов и выпускников WU исследовались возможности, которые возникают, когда различные опросы и другие источники данных компонуются на протяжении более длительного времени. При создании такой структуры с самого начала необходимо учитывать ряд аспектов. Во-первых, недостаточно просто связать разные опросы - если только они не были исходно связаны на концептуальном уровне. В идеале также должна существовать теоретическая модель, которая реализуется и исследуется с помощью данной структуры. Для лонгитюдных приложений требуются правильно спланированные и стабильные «батареи» вопросов.

Во-вторых, структура должна поддерживаться технологически. Как показано выше, встраивание в онлайн-среду обучения WU обеспечивает необычно высокую долю ответивших. Автоматическая система отчетности на основе открытого кода позволяет дифференцировать распространение результатов, благодаря чему эксперты по обеспечению качества могут уделять больше времени интерпретации результатов и их обсуждению с предполагаемыми адресатами. И последнее, но не менее важное: высшее руководство должно проявлять заинтересованность в предоставляемой информации, подчеркивая тем самым важность такой культуры организации (лидерства), которая способствует принятию решений на основе фактических данных и облегчает понимание взаимосвязанных явлений. Вместе с тем и при наличии этих факторов существенные выгоды должны принести инвестиции в комплексные, имеющие долгосрочную перспективу решения для сбора данных и создания реляционных структур данных. Это может стать важным шагом к осуществлению больших надежд на обеспечение качества в высшем образовании, к замене подхода, по большей части замкнутого на документировании связанных с качеством проблем и направлений деятельности (ретроспективное обеспечение качества), на подход, который

активно побуждает к действию и формирует организации и их окружение (преформирующее и формирующее обеспечение качества).

### **Литература:**

Alberer G., Alberer P., Enzi T., Ernst G., Mayrhofer K., Neumann G., Rieder R., and Simon B. (2003): The Learn@WU Learning Environment, in Proceedings of Wirtschaftsinformatik 2003, Dresden, Germany, 2003.

Andergassen M., Ernst G., Guerra V., Mödritscher F., Moser M., Neumann G., Renner T. (2015): The Evolution of E-Learning Platforms from Content to Activity Based Learning. The Case of Learn@WU. International Conference on Interactive Collaborative Learning, Florence, Italy, 20.-24. September 2015. Paper accepted for presentation.

Barnett, R. (1992): Improving Higher Education. Total Quality Care. The Society for Research into Higher Education & Open University Press

Blackmur, D. (2007): The Public Regulation of Higher Education Qualities: Rationale, Processes, and Outcomes. In: Westerheijden, Don F. et al (eds.): Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation. Springer, pp. 15-45

Brown, R. (2009): Quality Assurance and the Market. In: Newton, Jethro & Brown, Roger (eds.): The Future of Quality Assurance. Research, Policy and Practice in Higher Education, Nr. 3. Amsterdam: EAIR, pp. 13-28

Demetriou, N., Koch, S. & Neumann G. (2006). The Development of the OpenACS Community. In M. Lytra & A. Naeve (Ed.s), Open Source for Knowledge and Learning Management: Strategies Beyond Tools. Idea Group Publishing.

Deming, W. Edwards (1982): Out of the crisis. Cambridge: MIT Press

Hernandez, R., Grumet, A. (2005): OpenACS: robust web development framework. Paper presented at the Tcl/Tk 2005 Conference, Portland, Oregon.

Hertwig, A. (2014): Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung, Eine Vermessung des Forschungsfeldes auf der Basis von Publikationen. International Centre for Higher Education Research Kassel: University of Kassel, Germany

Jayaprakash S. M., Moody E. W., Lauria E. J.M., Regan J. R. and Baron J. D. (2014). Early Alert of Academically At-Risk Students: An Open Source Analytics Initiative: Journal of Learning Analytics 1(1), pp. 6-47.

Ledermüller, K., Vettori, O. (2012). Knowing how to teach requires knowing whom to teach - A learner-oriented monitoring framework. EAIR 34th Annual Forum, Stavanger, Norway

Lomas, L. (2007): Zen, motorcycle maintenance and quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 15:4, pp. 402-412

Mödritscher, F., Neumann, G., & Andergassen, M. (2013). Dependencies between e-learning usage patterns and learning results. In *Proceedings of the 13th International Conference on Knowledge Management and Knowledge Technologies*. Presented at the i-KNOW '13, Graz, Austria.

Neumann, G. (2008). XoWiki Content Flow – From a Wiki to a Simple Workflow System? *Proceedings of 7th OpenACS / DotLRN Conference*, Valencia, Spain.

R Development Core Team (2015). *R: A language and environment for statistical computing*, reference index version 2.2.1. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL: <http://www.R-project.org>.

Schomburg, H. (2003): *Handbook for Graduate Tracer Studies*. Centre for Research on Higher Education and Work: University of Kassel, Germany

Yihui X. (2014) *Dynamic Documents with R and knitr*. Chapman and Hall/CRC. Boca Raton, Florida. 2013. ISBN 978-1482203530, URL: <http://yihui.name/knitr>

АННОТАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ  
ПО ТЕМЕ НАСТОЯЩЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1. **Employability through competencies and curricular innovation: a Portuguese account**

*Трудоустраиваемость посредством компетенций и обновления учебных программ: опыт Португалии*

*Eva Dias de Oliveira, Faculty of Economics and Management, Catholic University of Portugal*

*Isabel de Castro Guimarães, Faculty of Economics and Management, Catholic University of Portugal.*

2010, 8 стр.

<http://www.oecd.org/education/imhe/43977593.pdf>

**Аннотация**

Более 50 процентов безработных выпускников вузов в Португалии не имеют работы больше шести месяцев (ОЭСР 2009) по сравнению со средним по ОЭСР показателем в 42 процента. Это означает, что университеты должны делать больше для повышения шансов выпускников на рынке труда, и во многом благодаря Болонскому процессу вузы Европейского Союза получили возможность решить эту проблему. В статье рассматриваются результаты Болонской реформы на факультете менеджмента и экономики (Католический университет Португалии). Продолжительность обучения для бакалавров сокращена до 3 лет, Реализованы стратегии улучшения трудоустраиваемости выпускников, основная из которых - компетентностный подход к разработке учебных планов. Кроме того, введены три новых предметов, ориентированных на формирование передаваемых навыков, таких как критическое мышление; коммуникация и работа в команде; системное мышление.



## 2. Active Learning for Creating Innovators: Employability Skills beyond Industrial Needs

*Активное обучение для развития инноваторов: навыки трудоустраиваемости, выходящие за рамки потребностей индустрии*

*Hiroshi Ito & Nobuo Kawazoe*

*Faculty of Economics, Nagoya University of Commerce, Nisshin-shi, Japan*

2015, 11 стр.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060578.pdf>

### *Аннотация*

В 2012 году Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии инициировало проект под названием “Совершенствование высшего образования для нужд индустрии”, в котором приняли участие 147 университетов. Одна из основных целей этого проекта - выявить потребности индустрии и путем активного обучения развивать у студентов навыки трудоустраиваемости, которые требуются промышленности, но зачастую отсутствуют у университетских выпускников. Однако преподаватели японских университетов не знакомы или недостаточно владеют методами активного обучения. В работе исследуются потребности индустрии в навыках и рассматривается, как эти навыки можно развивать и оценивать в университете. Кроме того описывается предлагаемый в Нагойском университете торговли и бизнеса курс “Бизнес-планирование на практике”, цель которого развивать требуемые навыки путем активного обучения. Данный курс был выбран, чтобы продемонстрировать возможности активных подходов к обучению. Полученные результаты показывают, что индустрия нуждается в навыках составляющих эвристическую компетенцию (*discoveryskills*), которые можно развивать в университете в форме исследовательских навыков. Статья содержит предложения по созданию в японских университетах среды для развития инновационных человеческих ресурсов. индустрии

**Ключевые слова:** трудоустройство, инновации, исследовательские навыки, потребности индустрии

### **3. An Approach to Improve Employability Skills: eBridge**

***Подход к улучшению навыков трудоустраиваемости: eBridge***

*LaxmiDevambatla, DivyaNalla (Индия)*

2014, 8 стр.

<http://www.journaleet.org/index.php/jeet/article/view/56670/44201>

**Аннотация**— Опросы и обратная связь от индустрии показали, что выпускники инженерных специальностей не обладают навыками, необходимыми для успешного применения предметных знаний, и не имеют требуемых экономикой профессиональных ресурсов. Сегодня индустрия инвестирует огромные средства в подготовку вновь набранных выпускников и поэтому ждет, что вступая на рынок труда, они будут обладать необходимыми навыками. В этих условиях вузы организуют различные виды обучения, направленные на улучшение навыков трудоустраиваемости своих студентов.

В работе предложены улучшения в существующих методах развития навыков коммуникации, аналитического мышления и предметного знания.

**Ключевые слова:** eBridge, трудоустраиваемость выпускников, характеристики выпускников

### **4. Employability Skills as Perceived by Employers and University Faculty in the Fields of Human Resource Development (HRD) for Entry Level Graduate Jobs**

***Навыки трудоустраиваемости в области развития людских ресурсов для начального уровня вакансий выпускников: мнение работодателей и преподавателей университетов***

*Bassou El Mansour, Jason C. Dean*

*College of Technology, Indiana State University, Terre Haute, IN, USA*

2016, 11 стр.

[https://file.scirp.org/pdf/JHRSS\\_2016033014512978.pdf](https://file.scirp.org/pdf/JHRSS_2016033014512978.pdf)

### ***Аннотация***

Мир труда резко изменился, технологии влияют на практику и опыт, а общества становятся все более глобальными и многокультурными. С ростом глобализации трудоустраиваемость становится одной из главных целей систем образования. Современные работодатели требуют от работников наличия не только технических навыков, но и гибких (мягких) или нетехнических навыков. Целью данного исследования было изучить мнение работодателей и преподавателей относительно навыков трудоустраиваемости выпускников для вакансий начального уровня. В результате исследования определены типы навыков трудоустраиваемости, которые являются общими как с точки зрения преподавателей программ развития людских ресурсов, так и с точки зрения работодателей выпускников таких программ – в США и в мире.

### ***Ключевые слова***

Навыки трудоустраиваемости, развитие человеческих ресурсов, гибкие (мягкие) навыки, жесткие навыки

## **5. Defining perceived employability: a psychological approach**

***Определение воспринимаемой трудоустраиваемости:***

***психологический подход***

*Dorien Vanhercke, Nele De Cuyper and Ellen Peeter, KU Leuven, Leuven, Belgium*

*Hans De Witte, North-West University, South Africa*

2013, 15 стр.

[https://www.researchgate.net/publication/263286076\\_Defining\\_perceived\\_employability\\_A\\_psychological\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/263286076_Defining_perceived_employability_A_psychological_approach)

### ***Аннотация***

Цель данной статьи – дать определение трудоустраиваемости на основе литературы по психологии, делая особый акцент на воспринимаемую трудоустраиваемость. Для выполнения поставленной задачи выделены следующие цели: 1) В статье рассматривается интерпретация трудоустраиваемости в психологической литературе. 2) В статье дается определение воспринимаемой трудоустраиваемости в рамках данной литературы. 3) В статье проводится сравнение воспринимаемой трудоустраиваемости с другими подходами в сфере психологии, а именно с подходами на основе компетенций и диспозиций. Статья завершается интеграцией трех подходов в модель процесса для демонстрации их взаимосвязей, что авторы рассматривают в качестве четвертой цели. Авторы делают вывод, что не все психологические понятия трудоустраиваемости равносильны, хотя в литературе они часто трактуются как таковые. В статье показано, каким образом воспринимаемая трудоустраиваемость связана с компетенциями и диспозициями.

**Ключевые слова:** воспринимаемая трудоустраиваемость, психологический подход

## **6. Employability Skills in Higher Education and the Case of Greece**

*Навыки трудоустраиваемости в высшем образовании: опыт Греции*

*Sofia Asonitoua*

*Technological Educational Institute of Athens, Athens, Greece*

2015, 8 стр.

[https://www.researchgate.net/publication/273391146\\_Employability\\_Skills\\_in\\_Higher\\_Education\\_and\\_the\\_Case\\_of\\_Greece](https://www.researchgate.net/publication/273391146_Employability_Skills_in_Higher_Education_and_the_Case_of_Greece)

### **Аннотация**

Развитие навыков трудоустраиваемости последние годы доминировало в исследованиях в области образования. На основе анализа соответствующей литературы в данной работе рассматривается понятие навыков

трудоустраиваемости и их появление в вузах. Исследуется развитие навыков трудоустраиваемости в вузах Греции и возникающие при этом сложности, связанные со структурой стажировок на рабочем месте и существующими подходами, особенно в сфере бухгалтерского образования.

**Ключевые слова:** трудоустраиваемость; навыки; бухгалтерский учет; высшее образование; обучение на рабочем месте

## **7. Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject**

***Навыки трудоустраиваемости выпускников высших учебных заведений: низкий консенсус по обсуждаемому вопросу***

*Fátima Suleman*

*Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), DINAMIA 'CET, Lisboa, Portugal  
Avenida das Forças Armadas, 1649-026 LISBOA, Portugal*

2016, 6 стр.

[https://ac.els-cdn.com/S187704281630951X/1-s2.0-S187704281630951X-main.pdf?\\_tid=7521b796-9227-45bd-b2cd-52721e2cf6b6&acdnat=1545059468\\_109c77016a724e1eb1df2af095134066](https://ac.els-cdn.com/S187704281630951X/1-s2.0-S187704281630951X-main.pdf?_tid=7521b796-9227-45bd-b2cd-52721e2cf6b6&acdnat=1545059468_109c77016a724e1eb1df2af095134066)

### ***Аннотация***

Массификация высшего образования вызвала рост исследований навыков, которые облегчают и способствуют карьере выпускников. Мы анализируем литературу, информирующую вузы и политиков о требуемых на рынке труда навыках. Данные о навыках трудоустраиваемости были получены напрямую с помощью критериев найма, а также косвенно на основе удовлетворенности работодателей навыками выпускников. Факты говорят об отсутствии консенсуса в том, какие навыки реально способствуют улучшению трудоустраиваемости, однако большинство согласно с необходимостью навыков отношений, таких как навыки межличностного общения, навыки коммуникации и командной работы. Некоторые работодатели считают выпускников плохо подготовленными к командной работе, но признают хороший уровень навыков информационных технологий. Озабоченность

вызывают отсутствие согласия относительно необходимых навыков и мнение о плохой подготовленности выпускников. Исследователи и политики по-прежнему не уверены в наличии у выпускников тех навыков, которые соответствуют требованиям на рабочем месте и способствуют трудоустраиваемости.

**Ключевые слова:** высшее образование; компетентностная модель; перспектива спроса; навыки трудоустраиваемости.

## **8. Employability Skills: Perspectives from a Knowledge-Intensive Industry.**

*Навыки трудоустраиваемости: перспективы наукоемкой отрасли*

*Chris Collet<sup>1,3</sup>, Damian Hine<sup>2</sup> and Karen du Plessis<sup>1,2</sup>*

*Australian Learning and Teaching Council*

2015, 49 стр.

[https://www.researchgate.net/publication/279736368\\_Employability\\_skills\\_Perspectives\\_from\\_a\\_knowledge-intensive\\_industry](https://www.researchgate.net/publication/279736368_Employability_skills_Perspectives_from_a_knowledge-intensive_industry)

### **Аннотация**

**Цель:** Глобальные дискуссии в области образования по-прежнему сосредоточены на навыках и трудоустраиваемости выпускников, однако отсутствие общего языка между студентами, академическим сообществом и промышленными кругами существенно затрудняет формулирование требований к профессиональным навыкам. Целью данного исследования оценить требования к навыкам выпускников в наукоемкой отрасли с точки зрения спроса, а не с точки зрения учебной программы (предложения).

**Проект / методология / подход:** Перечень навыков извлечен из широкого спектра дисциплин в академической, политической и отраслевой литературе. Был проведен опрос руководителей и старших менеджеров из сферы инновационной индустрии и коммерции о том, какие навыки они видят у

выпускников и какие навыки востребованы их фирмой. Далее два раунда исследовательского факторного анализа позволили исследовать мнение работодателей о разрыве между навыками, имеющимися у выпускников, и требуемыми навыками.

**Результаты:** Анализ первого порядка вывел 10 конструктов, представляющих области когнитивных, межличностных и внутриличностных навыков, применяемых в этой индустрии. Знания, лидерство и межпрофессиональное сотрудничество отмечены как значимые навыки. Анализ второго порядка выявил, что представление работодателей о навыках выпускников особо сосредоточено на организационной пригодности и организационном успехе. Доминирующая тема связана с деятельностью отдельных лиц в организациях.

**Ограничения/значение исследований:** Наши данные показывают, что дискурс о трудоустраиваемости и строении учебных программ должен перейти от формирования у выпускника некоторого списка навыков к предоставлению ему возможности действовать в разных рабочих контекстах, удовлетворяя ожидания, обусловленные целью организации.

## **9. Employability Deconstructed: Perceptions of Bologna Stakeholders**

*Анализ трудоустраиваемости: мнение заинтересованных сторон*

*Болонского процесса*

*Cristina Sin and Guy Neave*

*Centre for Research in Higher Education Policies (CIPES), Rua 1º de Dezembro  
399, 4450-227 Matosinhos, Portugal*

2014, 18 стр.

[https://www.researchgate.net/publication/268221353\\_Employability\\_deconstructed\\_perceptions\\_of\\_Bologna\\_stakeholders](https://www.researchgate.net/publication/268221353_Employability_deconstructed_perceptions_of_Bologna_stakeholders)

**Аннотация**

Статья посвящена анализу трудоустраиваемости как плавающего означающего - конструкта, который вмещает в себя разные и часто конкурирующие значения. В научной литературе можно выделить две противоположные интерпретации трудоустраиваемости - индивидуальная ответственность и всеобъемлющий контекстно-зависимый конструкт. Эти две интерпретации далее применяются к дискурсу основных заинтересованных сторон Болонского процесса: политиков; вузов и преподавателей; студентов; работодателей. Их позиции рассматриваются в двух аспектах: Насколько индивидуализирована ответственность за трудоустройство? Какова роль высшего образования в обеспечении трудоустраиваемости?

В отношении трудоустраиваемости как концепции нет единого мнения. Скорее, она толкуется с точки зрения нужд каждой группы интересов. Что касается роли высшего образования, то здесь всем сторонам, за исключением академической, присущ утилитаризм. Применение концепции плавающего означающего к трудоустраиваемости, как она обсуждается в рамках Болонского процесса - политической арены для дискуссий конкурирующих групп интересов - показывает более тонкое понимание того, как строится политика с присущим ей такими важными факторами, как дискурс и конфликты по поводу смысла концепций.

**Ключевые слова:** трудоустраиваемость; определения; Болонский процесс; реализация; мнения заинтересованных сторон.

## **10. Employability in a Global Context: Evolving Policy and Practice in Employability, Work Integrated Learning, and Career Development Learning**

*Трудоустраиваемость в глобальном контексте: эволюция политики и практики трудоустраиваемости, интегрированное обучение на рабочем месте и обучение развитию карьеры*

*Martin Smith, Kenton Bell, Dawn Bennett, and Alan McAlpine*



2017, 26 стр.

[https://career.sites.clemson.edu/symposium/Employability\\_in\\_a\\_Global\\_Context.pdf](https://career.sites.clemson.edu/symposium/Employability_in_a_Global_Context.pdf)

### ***Аннотация***

Выпускники университетов должны отличаться быстротой мышления, быть гибкими и инновационными работниками и обладать умением адаптироваться внутри все более конкурентных и постоянно развивающихся трудовых ресурсов (Hageletal. 2014). В этих условиях от многих выпускников требуется строить свою карьеру, объединяя несколько пересекающихся должностных функций, приобретая новые знания по требованию и находя собственное место в своей стране и дисциплине, а также поверх национальных и дисциплинарных границ (Bauman 2012, Lehmann и Adams 2016).

Поэтому неудивительно, что фокус модели трудоустриваемости выпускников со временем сместился с получения работы к наличию необходимых навыков для получения или создания работы. Все большее внимание уделяется работе, в которой люди “могут быть успешными и чувствовать удовлетворенность” (Dacré-PoolandSewell 2007, 287). Это позиционирует трудоустройство как метакогнитивную способность, определенную Беннеттом (2018, 6) как “способность находить, создавать и сохранять значимую работу на протяжении всей карьеры”.

## **11. Common Framework for Employability Skills**

### ***Общая рамка навыков трудоустриваемости***

<http://cte.ed.gov/employabilityskills>

Рамка навыков трудоустриваемости содержит унифицированный набор навыков, характерных для секторов развития рабочей силы и образования, который построен на основе существующих стандартов и оценок навыков трудоустриваемости.

Рамка навыков трудоустраиваемости разработана как часть проекта «Поддержка стандартов трудоустраиваемости в области профессионального и технического образования (СТЕ) и образования для взрослых», инициативы Управления по вопросам карьеры, технического образования и образования для взрослых Министерства образования США.

## **12. Employability: degrees of value**

*Трудоустраиваемость: степень ценности или ценность степеней*

*JohnnyRich*

Книга, 2015, 50 стр.

<https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2015/12/Employability-Degrees-of-value.pdf>

### ***Аннотация***

Улучшение трудоустраиваемости выпускников является одной из ключевых целей новой "Зеленой книги" о высшем образовании, но тем не менее в ней нет предложений по ее достижению. Предлагаемая вниманию брошюра начинается с объяснения того, почему трудоустраиваемость - не то же самое, что трудоустройство. Трудоустраиваемость - это обеспечение достойной и полноценной карьеры, а не просто получение работы.

Как студенты, вузы и работодатели могут сравнить навыки трудоустраиваемости, предлагаемые в разных курсах обучения? Автор выступает за новую структуру трудоустраиваемости, включающую знания, навыки и социальный капитал.

## **13. Employability in Higher Education: A review of practice and strategies around the world**

*Трудоустраиваемость в высшем образовании: обзор практики и стратегий в мире*

*Paul Blackmore, Zoe H. Bulaitis, Anna H. Jackman, Emrullah Tan*

Книга 2016, 71 стр.

<https://www.pearson.com/uk/content/dam/region-core/uk/pearson-uk/documents/about/news-and-policy/employability-models-synthesis.pdf>

Представлен обзор литературы по принятым в мире практикам, экосистемам и стратегиям, которые используются для повышения уровня трудоустраиваемости студентов и выпускников, а также обеспечения того, чтобы после окончания вуза их навыки и знания соответствовали требованиям на рынке труда выпускников.

Контекст обзора определялся шестью основными вопросами:

- Как вузы разрабатывают сбалансированные программы трудоустраиваемости?
- [Каковы] наилучшие методы встраивания навыков трудоустраиваемости в учебную программу и важная роль педагогики?
- Какие навыки трудоустраиваемости выпускников ценятся работодателями?
- Как вузы и работодатели могут наладить более тесные рабочие отношения?
- Как оценивать долгосрочное воздействие?
- \* Каковы "направления" будущих исследований в краткосрочной и среднесрочной перспективе?

**14. Foreword by Louis Soares in  
Higher Education and Employability: New Models for Integrating Study and  
Work,  
by Peter J. Stokes**

***Предисловие Луиса Соареса к книге Питера Дж. Стокса «Высшее образование и трудоустраиваемость: новые модели интеграции учебы и работы»***

(Cambridge: Harvard Education Press, 2015).

12 стр.

<https://www.acenet.edu/news-room/Documents/Foreward-by-Louis-Soares-in-Higher-Education-and-Employability-New-Models-for-Integrating-Study-and-Work.pdf>

«Высшее образование и трудоустраиваемость» является важным дополнением к растущему корпусу литературы о практических реалиях образования и воспитания личности, способной добиться успеха в глобальном обучении и инновационной экономике, и о роли исследовательских университетов. Использование Стоксом концепции трудоустраиваемости в качестве моста между высшим образованием как академическим предприятием и работодателями, чему способствует появление экосистемы организаций, помогающих интегрировать формальное обучение в практическую жизнь и работу, ценно по двум причинам. Во-первых, концепция трудоустраиваемости помогает устранить искусственный разрыв между профессиональным и академическим обучением, который складывался с развитием промышленной экономики. Во-вторых, разделяя потребности и услуги, встроенные в концепцию трудоустраиваемости, Стокса создает экосистему для интеграции работы и обучения. Это помогает нам лучше понять, как составные части могут превратиться в новые партнерства и бизнес-модели.

**15. Graduates' Competence on Employability Skills and Job Performance**

***Компетенция выпускников по навыкам трудоустраиваемости и производительности труда***

*Maripaz C. Abas, Ombra A. Imam*

*College of Education, Cotabato City State Polytechnic College, Philippines*

2016, 7 стр.

### *Аннотация*

Залогом успеха на рабочем месте является способность работника грамотно использовать знания, навыки и ценности, соответствующие нуждам его работы, отвечать требованиям своего работодателя и вносить вклад в достижение целей организации. Для определения степени взаимосвязи между категориями навыков трудоустраиваемости (на основании "Навыков трудоустраиваемости 2000+", определенных Конференционным Советом Канады) и элементами контекстуальной эффективности работы использовалась объяснительно-корреляционная исследовательская схема. В общей сложности в исследовании участвовало 220 респондентов, представляющих группы работодателей и работников 25 государственных учреждений в южно-центральной части региона Минданао, Филиппины.

Инференциальный анализ показывает, что фундаментальные навыки имеют умеренную связь с контекстуальной эффективностью сотрудников. Однако лучшее владение навыками мышления и решения проблем дает сотрудникам существенные преимущества с точки зрения контекстуального поведения. Установлено также, что хотя навыки персонального менеджмента имеют умеренную связь с контекстуальным поведением сотрудников, компетенции личной адаптируемости и постоянного обучения вносят свой вклад во все элементы контекстуальной эффективности. Наконец, результаты исследования показали: навыки работы в команде, особенно навыки работы с другими людьми, также умеренно коррелируют с контекстуальной эффективностью сотрудников. Это означает, что компетентность выпускников в навыках трудоустраиваемости может дать им определенные преимущества на рабочем месте. Таким образом, надлежащее внимание к развитию навыков трудоустраиваемости со стороны работодателей,

работников, высших учебных заведений, кадровых агентств и политиков может способствовать решению проблем производительности труда.

**Ключевые слова:** контекстуальная эффективность работы; навыки трудоустраиваемости 2000+; навыки трудоустраиваемости; компетентность выпускников в универсальных навыках; выпускники высших учебных заведений

## **16. Navigating uncertainty and complexity: Higher education and the dilemma of employability**

*Между неопределённостью и сложностью: высшее образование и дилемма трудоустраиваемости*

*Dawn Bennett (University, Perth), Sarah Richardson, Marian Mahat, Hamish Coates, Philip MacKinnon, Lisa Schmidt*

<https://asnevents.s3.amazonaws.com/Abstrakt-FullPaper/22604-54f1b1f972ee5-11-HERDSA%20paper%20navigating%20employability.pdf>

### **Аннотация**

Статья анализирует растущий социальный и экономический спрос на выпускников, способных ориентироваться в неопределенности и сложности быстро меняющихся условий занятости. В ней дается обзор исследований по трудоустраиваемости и изменению характера труда и занятости, обсуждается трудоустраиваемость и развитие карьеры в высшем образовании, а также рассматриваются возможные последствия для вузов. Предложенные рекомендации включают в себя разработку мер по трудоустраиваемости выпускников, которые предусматривают многократное трудоустройство и совершенствование моделей трудоустраиваемости. Авторы призывают вузы сделать развитие личности и карьеры центром каждой программы.

**Ключевые слова:** трудоустраиваемость выпускников; переход; высшее образование; результаты выпускников.

## **17. Graduate employability and the development of competencies.**

## **The incomplete reform of the ‘Bologna Process’**

*Трудоустраиваемость выпускников и развитие компетенций.*

*Незавершенная реформа Болонского процесса*

*Riccardo Leoni Department of Economics ‘H. P. Minsky’*

*University of Bergamo, Italy*

2012, 24 стр.

[https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/31806/19490/Leoni\\_IJM\\_provisional%20draft.pdf](https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/31806/19490/Leoni_IJM_provisional%20draft.pdf)

### **Аннотация**

**Цель:** Проанализировать связь разрыва между востребованными и имеющимися компетенциями с поставленной европейскими политиками целью трансформировать систему высшего образования через Болонский процесс и Дублинские дескрипторы, перейдя от передачи знаний преподавателем к изучению студентом и от дисциплинарных знаний к компетенциям.

**Проект / методология / подход:** статья основана, во-первых, на теоретических контраргументах по поводу европейской реформы высшего образования и природы несоответствия компетенций, а во-вторых, на оценках функции среднемесячного заработка выпускников с использованием двух итальянских баз данных. Авторы демонстрируют ослабление сигнализирующей силы, связанной с университетскими степенями, и деструктивность введения концепции компетенций.

**Выводы:** Предложенные теоретические доводы показывают, что несоответствие компетенций не только является причиной средне-низкого позиционирования профиля компетенций в сравнении с профилем гипотетического выпускника с хорошим соответствием компетенций, но и имеет тенденцию влиять на траекторию роста самих компетенций: чем больше начальный разрыв, тем меньше шаги в их росте. Проведенные эконометрические оценки показывают, что вознаграждение выпускников определяется уровнем выраженных компетенций.

**Оригинальность / ценность:** Выделяя результаты обучения (т. е. дисциплинарные знания) из запрашиваемых компетенций, исследование показывает, что компании в гораздо большей мере вознаграждают компетенции, чем дисциплинарные знания как таковые, и что в формировании трансверсальных компетенций семейное происхождение, как правило, более значимо, чем формальное образование. Болонский процесс может изменить это положение при условии интеграции с конструктивистским педагогическим подходом - инструментом, недостающим сегодня, но жизненно важным для обеспечения образовательных процессов, которые позволят студентам приобретать и развивать компетенции, необходимые для современных производственных технологий.

**Ключевые слова:** образование, компетенции, трудоустраиваемость, заработная плата

### **18. Should universities promote employability?**

*Должны ли университеты содействовать трудоустраиваемости?*

*Tristan McCowan*

*UCL Institute of Education, London*

*Published in Theory and Research in Education (2015), vol. 13 no. 3, pp. 267-285*

21 стр.

[https://www.researchgate.net/publication/283895464\\_Should\\_universities\\_promote\\_employability](https://www.researchgate.net/publication/283895464_Should_universities_promote_employability)

#### **Аннотация**

Стимулируемая национальными и наднациональными учреждениями, а также требованиями маркетинга, трудоустраиваемость приобретает все большее значение для миссии и функционирования университетов. В данной статье дается ответ по нормативным аспектам данного вопроса: 1) кратко рассматривается смысл и проявления трудоустраиваемости, а также



исторические условия его возникновения; 2) рассматривается вопрос о том, является ли трудоустраиваемость желательной общественной и индивидуальной целью как таковой; 3) обсуждается основополагающая цель университета; 4) рассматривается главный вопрос: может ли и каким образом трудоустраиваемость соответствовать этой цели. Утверждается, что трудоустраиваемость является обоснованной целью университетов лишь в той мере, в какой это согласуется с главной целью этого института – расширять человеческое понимание путем неограниченного поиска. Обсуждаются также и другие вопросы, например: располагают ли другие социальные институты более широкими возможностями для поддержки трудоустраиваемости; каковы возможные издержки для университета, каковы этические аспекты и каковы различия между государственными и частными вузами.

## **19. Soft Skills Perceived by Students and Employers as Relevant Employability Skills**

*Гибкие (мягкие) навыки как востребованные навыки  
трудоустраиваемости: мнение студентов и работодателей*

*Ann-Marie Claudia Williams*

*Walden University, USA*

2015, 374 стр.

<https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2426&context=dissertations>

### ***Аннотация***

Как полагают работодатели, отсутствие необходимых гибких навыков затрудняет трудоустройство выпускников местного общинного колледжа. Цель данного феноменологического исследования – изучить, каково представление студентов и работодателей о гибких навыках, необходимых для успешного трудоустройства в будущем.

Источником данных стали индивидуальные, полуструктурированные интервью 12 студентов, изучающих бизнес и компьютерные технологии, и 7 работодателей (N=19), которые были отобраны с помощью целенаправленной случайной выборки. На основании анализа полученных данных сделан вывод, что для начального уровня трудоустройства самым важным и самым недостающим гибким навыком является коммуникация. В помощь студентам в развитии гибких навыков рекомендовано ввести обязательную 3-дневную программу повышения квалификации.

Настоящее исследование будет способствовать повышению качества гибких навыков будущих работников, выходящих на локальный рынок труда, и тем самым позитивно повлияет на социальные изменения.

## **20. Structural Indicators on Graduate Employability in Europe – 2016**

### ***Структурные показатели трудоустраиваемости выпускников в Европе – 2016***

*Данная публикация основана на главе отчета Eurydice «Структурные показатели для мониторинга систем образования и обучения в Европе в 2016 г.».*

18 стр.

<http://eacea.ec.europa.eu/eurydice>

#### **Содержание**

Введение

1. Использование регулярного прогнозирования рынка труда
2. Вовлечение работодателей во внешние процедуры обеспечения качества (QA)
3. Требования или стимулы для трудоустройства студентов
4. Доступность профориентации для студентов высших учебных заведений
5. Использование регулярных опросов выпускников.

## 21. Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implications for stakeholders

*Тестирование модели компетенций бакалавров по навыкам трудоустраиваемости и его значение для заинтересованных сторон*

*Denise Jackson*

*Edith Cowan University, Western Australia, Australia*

2012, 30 стр.

[https://www.researchgate.net/publication/254304340\\_Testing\\_a\\_model\\_of\\_undergraduate\\_competence\\_in\\_employability\\_skills\\_and\\_its\\_implications\\_for\\_stakeholders/download](https://www.researchgate.net/publication/254304340_Testing_a_model_of_undergraduate_competence_in_employability_skills_and_its_implications_for_stakeholders/download)

### *Аннотация*

Несмотря на то, что развитие навыков трудоустраиваемости прочно закрепилось в стратегической повестке дня высшего образования во всем мире, стандарты недавних выпускников по некоторым навыкам не отвечают ожиданиям индустрии. В статье представлена и протестирована модель компетенции бакалавров по навыкам трудоустраиваемости. Рассматриваются факторы, определяющие развитие этой компетенции, и предлагаются подходы, которые позволят заинтересованным сторонам корректировать учебные планы и педагогические методы для улучшения оснащенности выпускников требуемыми навыками. Источником данных стал онлайн-опрос 1008 бакалавров в области бизнеса, которые дали самооценку своей компетенции с точки зрения навыков трудоустраиваемости, признанных важными для выпускников. Анализ данных с помощью методов множественной регрессии позволил выявить ряд факторов, влияющих на компетенцию в навыках трудоустройства. Это географическое происхождение, пол, опыт работы, участие в программе развития навыков, стадия получения степени, сфера взаимоотношений и деятельности за рамками учебы и работы, а также качество развития навыков в программе обучения. Рассматривается значение предложенной модели для

заинтересованных сторон в области бакалаврского образования и подчеркивается их общая ответственность за обеспечение студентов навыками трудоустраиваемости, отвечающих стандартам индустрии. Модель является вкладом в многогранную концепцию трудоустраиваемости выпускников, важной частью которой является развитие навыков.

**Ключевые слова:** магистратура; бакалавриат; трудоустраиваемость; навыки; компетентность.

## **22. The Role of Work Experience in the Future Employability of Higher Education**

### **Graduates**

*Роль опыта работы для трудоустраиваемости выпускников вузов*

*Helyer, R.; Lee, D.*

*Higher Education Quarterly, 68(3), pp.348-372.*

2014, 28 стр.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/hequ.12055>

### **Аннотация**

Многие новые выпускники сталкиваются с трудностями в получении соответствующей их уровню работы и невозможностью прорваться в те отрасли, к которым они стремились. Для решения этой проблемы вузы изучают методы, которые можно применить для улучшения трудоустраиваемости студентов и применяют соответствующие меры, уделяя все большее внимание обеспечению опыта работы. Один из популярных способов сделать это – производственная практика (стажировка).

В центре внимания статьи - опыт работы как один из методов улучшения трудоустраиваемости. Трудоустраиваемость не может рассматриваться как некая “конечная сущность”: она должна развиваться в соответствии с рынком, обществом и глобальной ситуацией. Кроме того, в статье подробно анализируется программа стажировки выпускников в одном из

университетов Северо-Восточной Англии. Сравнение результатов этой программы с другими примерами практического обучения на основе опыта работы позволяет сделать вывод о ценности стажировок и определить пути их совершенствования с целью максимально удовлетворить потребности участвующих сторон: стажеров, работодателей и университеты.

**Ключевые слова:** Выпускники; трудоустраиваемость; стажировка; производственная практика; практическое обучение; бизнес и высшее образование; вовлеченность работодателя; передаваемые навыки; глобальные выпускники

## БИБЛИОГРАФИЯ

к исследованию на тему: «Трудоустраиваемость выпускников как ключевая цель современного высшего образования: европейский опыт»

1. Alberer G., Alberer P., Enzi T., Ernst G., Mayrhofer K., Neumann G., Rieder R., and Simon B. (2003): The Learn@WU Learning Environment, in Proceedings of Wirtschaftsinformatik 2003, Dresden, Germany, 2003.
2. Allais, S. (2014) *Selling Out Education: National Qualifications Frameworks and the neglect of knowledge*, Rotterdam: Sense.
3. Andergassen M., Ernst G., Guerra V., Mödritscher F., Moser M., Neumann G., Renner T. (2015): The Evolution of E-Learning Platforms from Content to Activity Based Learning. The Case of Learn@WU. International Conference on Interactive Collaborative Learning, Florence, Italy, 20.-24. September 2015. Paper accepted for presentation.
4. Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition. New York/San Francisco et al.: Longman.
5. Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen - Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung)
6. Aviram, A. (1992) The Nature of University Education Reconsidered (a response to Ronald Barnett's *The Idea of Higher Education*). *Journal of Philosophy of Education*, 26: 183–200.
7. Bacon, D.R. (2003). A comparison of approaches to importance – performance analysis. *International Journal of Market Research*, 45(1), 55-77.
8. Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming*. Institute for Public Policy Research, London, UK. Retrieved from <http://www.ippr.org/publication/55/10432/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead>
9. Bargel, T. (2012): Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.), S. 37-46.
10. Barnett, R. (1992): Improving Higher Education. Total Quality Care. The Society for Research into Higher Education & Open University Press
11. Biggs, John/Tang, Catherine (2014): Teaching for Quality Learning at University. New York: Open University Press.

12. BIS - Department for Business, Innovation and Skills (2011). *Supporting Graduate Employability: HEI Practice in Other Countries*: BIS Research Paper Number 40. London: BIS.
13. Blackmur, D. (2007): The Public Regulation of Higher Education Qualities: Rationale, Processes, and Outcomes. In: Westerheijden, Don F. et al (eds.): *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Springer, pp. 15-45
14. Blackwell, A. et al., 2001. Transforming work experience in higher education. *British Educational Research Journal*, 27(3), pp. 269-285.
15. Blancke, S./Roth, C./Schmid, J. (2000): Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft – Eine Konzept- und Literaturstudie (Arbeitsbericht Nr. 157). Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung.
16. Bologna Declaration (1999), The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education, European Union, Brussels, available at: [http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf). Accessed 31/8/14
17. Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister (19.06.1999).
18. Boulhol, Hervé. 2014. *Making the Labour Market Work Better in Poland*.
19. Bourner, T. and Millican, J., 2011. Student-community engagement and graduate employability. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 13(2), pp. 68-85.
20. Bridges, D., (1993) ‘Transferable skills: a philosophical perspective.’ *Studies in Higher Education*, Vol.18. No.1, pp.43-51.
21. British Council (2013) *Graduate Employability in the Middle East and North Africa: Post-Arab Spring*. Available at [http://www.britishcouncil.org/employability\\_report.pdf](http://www.britishcouncil.org/employability_report.pdf). Accessed 31/8/14.
22. Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011), *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*, Oxford and New York: Oxford University Press.
23. Brown, R. (2009): Quality Assurance and the Market. In: Newton, Jethro & Brown, Roger (eds.): *The Future of Quality Assurance. Research, Policy and Practice in Higher Education*, Nr. 3. Amsterdam: EAIR, pp. 13-28
24. Burckhart, H. (2013): Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt. In: HRK u.a.(Hrsg.): *Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen*. Bonn, S. 7-9.

25. Bülow-Schramm, Margret (2008): Hochschuldidaktische Prüfungskritik revisited unter Bologna-Bedingungen. In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag, S. 27-44 (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 118).
26. Carpentier, V. (forthcoming) “The historical expansion of Higher Education in Europe: spaces, shapes and rationales”, in J. L. Rury and E.H. Tamura (eds) *The Oxford Handbook of The History of Education*. Oxford: Oxford University Press.
27. Cedefop. (2012). *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*.
28. Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), 2012. *Building on skillsforecasts – Comparing methods and applications. Conference proceedings*. Cedefop research paper;No 18. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
29. Central Statistical Office. 2015. *Labour Force Survey in Poland - I Quarter 2015*. Warsaw.
30. Central Statistical Office (GUS). 2015. *Higher Education Institutions and Their Finances in 2014*. Warsaw: GUS.
31. CHEC (2013). *Pathways from University to Work*. Wynberg: Cape Higher Education Consortium.
32. Chłoń-Domińczak, Agnieszka, Agnieszka Sowa, and Irena Topińska. 2017. “ESPN Thematic Report on Access to Social Protection of People Working as Self-Employed or on Non-Standard Contracts Poland.” (February).
33. Chowdry, Haroon, Claire Crawford, Lorraine Dearden, Alissa Goodman, and Anna Vignoles. 2013. “Widening Participation in Higher Education: Analysis Using Linked Administrative Data.” *Journal of the Royal Statistical Society. Series A: Statistics in Society* 176(2):431–57.
34. Clark, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: organisational pathways of transformation* (New York, Elsevier).
35. Collini, S. (2012) *What are universities for?* London: Penguin.
36. Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
37. Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277–289.
38. Dearing, R. (1997) *The Dearing Report*. (National Committee of Enquiry into Higher Education). London: HMSO.



39. De Grip, A., Van Loo, J., & Sanders, J. (2004). The Industry Employability Index: Taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 3(3).
40. Demetriou, N., Koch, S. & Neumann G. (2006). The Development of the OpenACS Community. In M. Lytra & A. Naeve (Ed.s), *Open Source for Knowledge and Learning Management: Strategies Beyond Tools*. Idea Group Publishing.
41. Deming, W. Edwards (1982): *Out of the crisis*. Cambridge: MIT Press
42. de Weert, E. (2011). *Perspectives on Higher Education and the labour market: Review of international policy developments IHEM/ CHEPS Thematic report*. Enschede: CHEPS, University of Twente.
43. Dewey, J. (1964) The continuum of ends-means. In R. Archambault (Ed.) *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press.
44. Dunne, J. (2006) “Newman Now: Re-Examining the Concepts of ‘Philosophical’ and ‘Liberal’ in the Idea of a University.” *British Journal of Educational Studies* 54(4): 412–428.
45. Eco, U. (2013) *Perché le università?* Universitas 131. Available at <http://www.disf.it/files/eco-perche-universita.pdf> Accessed 2/9/14.
46. European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
47. European Commission, 2010. *Communication from the Commission. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM(2010) 2020 final.
48. European Commission/EACEA/Eurydice, 2014c. *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
49. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a. *Modernisation of Higher Education in Europe*.
50. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
51. European Communities (2009). *ECTS Users’ Guide*, Brussels, 6 February 2009.

52. Eurydice Brief. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
53. Garrouste, C. and Rodrigues, M., 2012. The employability of young graduates in Europe. Analysis of the ET2020 benchmark. *JRC Scientific and Policy Reports*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
54. Glass, A. (Ed.). (2013). *The State of Higher Education*. Paris: OECD.
55. Goleman, D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, Bloomsbury, London.
56. Hager, P. & Holland, S. (Eds) (2006) *Graduate attributes, learning and employability*. Dordrecht: Springer
57. Harvey, L. (2000) New realities: the relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6 (1), 3-17.
58. Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 2005(128), 13–28.
59. Hausstein, A. (2010): Paradigmenwechsel in der Lehre? Eine wissenssoziologische Auseinandersetzung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse. In: TRANS Internet-Zeitschrift Kulturwissenschaften, H. 17.
60. Herbst, Mikolaj and Jakub Rok. 2011. “Equity of Access to Higher Education in the Transforming Economy. Evidence from Poland.” Pp. 475–94 in *Investigaciones de Economía de la Educación 6*, edited by A. C. Ruiz.
61. Herbst, Mikolaj and Jakub Rok. 2014. “Equity in an Educational Boom: Lessons from the Expansion and Marketisation of Tertiary Schooling in Poland.” *European Journal of Education* 49(3):435–50.
62. Hernandez, R., Grumet, A. (2005): OpenACS: robust web development framework. Paper presented at the Tcl/Tk 2005 Conference, Portland, Oregon.
63. Hertwig, A. (2014): Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung, Eine Vermessung des Forschungsfeldes auf der Basis von Publikationen. International Centre for Higher Education Research Kassel: University of Kassel, Germany
64. Hinchliffe, G. and Jolly, A. (2011) ‘Graduate identity and employability’, *British Educational Research Journal* 37(4): 563–584.
65. Holmes, L. (2001) Reconsidering graduate employability: the ‘graduate identity’ approach, *Quality in Higher Education*, 7(2), 111–119.

66. Holmes, L. (2013), Realist and relational perspectives on graduate identity and employability: a response to Hinchliffe and Jolly. *British Educational Research Journal*, 39: 1044–1059.
67. Horn, Klaus-Peter (2007): Lehren und Lernen an Hochschulen – Historisches Erbe und Zukunftsauftrag. In: Reiber, Karin/Richter, Regine (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 29.11. bis 1.12. 2006 in Tübingen. Berlin: Logos, S. 27–41.
68. HRG = Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 26. Januar 1976. In: Bundesgesetzblatt Teil II. Jahrgang 1976. Bundesminister für Justiz: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft mbH. Bonn, S. 185-206.
69. Humburg, M., Van der Velden, R., & Verhagen, A. (2013). *Final report The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Publications Office of the European Union.
70. Jayaprakash S. M., Moody E. W., Lauria E. J.M., Regan J. R. and Baron J. D. (2014). Early Alert of Academically At-Risk Students: An Open Source Analytics Initiative: *Journal of Learning Analytics* 1(1), pp. 6-47.
71. Kaulisch, M. & Huisman, J. (2007). *Higher education in Germany: Country report*. Enschede: CHEPS, University of Twente, October 2007
72. Kerr, C. (1963) *The Uses of the University*. New York: Harper Torchbooks.
73. Kim, ChangHwan, Christopher R. Tamborini, and Arthur Sakamoto. 2015. "Field of Study in College and Lifetime Earnings in the United States." *Sociology of Education* 88(4):320–39.
74. Klāsons, G., & Spuriņš, U. (2015). *Pētījums par prakšupieejamību un kvalitāti Latvijā. Noslēgumziņojums*. Rīga: Latvijas Darbadevējūkonfederācija (LDDK).
75. Knight, P. and Yorke, M. (2006). Embedding Employability into Curriculum. Learning and Employability, series 1. York. Electronic version: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/employability/id460\\_embedding\\_employability\\_into\\_the\\_curriculum\\_338.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/employability/id460_embedding_employability_into_the_curriculum_338.pdf)
76. Kolster & Westerheijden (2014). Employability of professional bachelors from an international perspective. Enschede: CHEPS, University of Twente.
77. Kossek/Zwiauwer, Charlotte (Hg.): Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen. Wien: V&R unipress, S. 111-119.
78. Kotowska, Irena E. 2014. *Niska Dzietność W Polsce W Kontekście Percepcji Polaków*.

79. Kotowska, Irena E., Agnieszka Chłoń-Domińczak, and Katarzyna Saczuk. 2014. "Uwarunkowania Decyzji Edukacyjnych: Wnioski Dla Przyszłości Szkolnictwa Wyższego."
80. Ledermüller, K., Vettori, O. (2012). Knowing how to teach requires knowing whom to teach - A learner-oriented monitoring framework. EAIR 34th Annual Forum, Stavanger, Norway
81. Lewandowski, Piotr and Roma Keister. 2015. "SEGMENTACJA RYNKU PRACY A EMERYTURY W POLSKIM SYSTEMIE Segmentacja Rynku Pracy a Emerytury W Polskim Systemie O Zdefiniowanej Składce."
82. Līce, A. (2017). *Involvement of employers in educating employees as a solution to the problem of skilled workforce shortage in Latvia*. Manuscript submitted for publication.
83. Lomas, L. (2007): Zen, motorcycle maintenance and quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 15:4, pp. 402-412
84. Londoner-Erklärung (2007): Londoner Communiqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung (18.05.2007).
85. Ludvigsson, Jonas F., Petra Otterblad-Olausson, Birgitta U. Pettersson, and Anders Ekblom. 2009. "The Swedish Personal Identity Number: Possibilities and Pitfalls in Healthcare and Medical Research." *European Journal of Epidemiology* 24(11):659–67.
86. Marciniak, Zbigniew, Ewa Chmielecka, Andrzej Kraśniewski, and Tomasz Saryusz-Wolski. 2013. *Self-Certification Report of the National Qualifications Framework for Higher Education*.
87. Marginson, S. (2011), 'Higher Education and Public Good', *Higher Education Quarterly*, 65(4): 411-33.
88. Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance – performance analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79.
89. Martin, C. (forthcoming) Should Students Have to Borrow? Autonomy, Well Being and Student Debt.
90. Mason, G., Williams, G., and Cranmer, S., (2006) *Employability Skills Initiatives in Higher Education: What Effects do they have on graduate labour market outcomes?*, National Institute of Economic and Social Research.
91. Mason, G., Williams, G. and Cranmer, S., 2009. Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), pp. 1-30.

92. McCowan, T. (2013) *Education as a human right: principles for a universal entitlement to learning*. London: Bloomsbury.
93. McGrath, S. 2009 What is employability? Learning to support employability project paper 1. School of Education, University of Nottingham. Available at: [http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared\\_uccer/epa\\_docs/what\\_is\\_employability.pdf](http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared_uccer/epa_docs/what_is_employability.pdf)
94. McQuade, E., & Maguire, T. (2005). Individuals and their employability. *Journal of European Industrial Training*, 29(6), 447-456.
95. Mettler, Suzanne. 2014. *Degrees of Inequality. How the Politics of Higher Education Sabotaged the American Dream*. New York: Basic Books.
96. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. 2013. *Szkolnictwo Wyższe W Polsce 2013*. Warszawa. OECD. 2017. "Poland - Information on Tax Identification Numbers."
97. Mödritscher, F., Neumann, G., & Andergassen, M. (2013). Dependencies between e-learning usage patterns and learning results. In Proceedings of the 13th International Conference on Knowledge Management and Knowledge Technologies. Presented at the i-KNOW '13, Graz, Austria.
98. Morley, L. (2001) Producing new workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7 (2), 131-138.
99. Neumann, G. (2008). XoWiki Content Flow – From a Wiki to a Simple Workflow System? Proceedings of 7th OpenACS / DotLRN Conference, Valencia, Spain.
100. Newman, J. H. 1852/1947. *The Idea of the university: defined and illustrated*, London: Longmans, Green and Co.
101. Novoa, A. (2007) The 'right' education in Europe: When the obvious is not so obvious! *Theory and Research in Education*, 5 (2), 143-151.
102. Oakeshott, M. (1989) The idea of a university. In T. Fuller (Ed.) *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education* (New Haven and London, Yale University Press), 95–104.
103. OECD (2008a) *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1: Special Features: Governance, Funding and Quality*, OECD Publishing.
104. OECD (2008b) *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 2: Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*, OECD Publishing
105. Oreopoulos, Philip, Till von Wachter, and Andrew Heisz. 2006. *The Short- and Long-Term Career Effects of Graduating in a Recession: Hysteresis and Heterogeneity in the Market for College Graduates*. Cambridge, MA.

106. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2004. Career guidance. A handbook for policy-makers. Paris: OECD Publishing.
107. Pedersen, Carsten Bøcker. 2011. "The Danish Civil Registration System." *Scandinavian Journal of Public Health* 39(Suppl 7):22–25.
108. Pegg, A., Waldock, J.; Hendy-Isaac, S. and Lawton, R. (2012) *Pedagogy For Employability*. York, UK: Higher Education Academy.
109. Perkin, H. (2007) History of universities. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (eds), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
110. Peters, R. S. (1981) *Essays on Educators*. London: George Allen and Unwin.
111. Pool, L. D., Qualter, P., & Sewell, P. J. (2014). Exploring the factor structure of the CareerEDGE employability development profile. *Education + Training*, 56(3), 303–313.
112. Poulain, Michel and Anne Herm. 2013. "Central Population Registers as a Source of Demographic Statistics in Europe." *Population-E* 68(2):183–212.
113. Precision Consultancy. (2007). *Graduate Employability Skills*. Melbourne: Precision Consultancy.
114. R Development Core Team (2015). R: A language and environment for statistical computing, reference index version 2.2.1. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL: <http://www.R-project.org>.
115. Reiber, Karin/Richter, Regine (Hg.) (2007): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 29.11. bis 1.12. 2006 in Tübingen. Berlin: Logos.
116. Reiber, Karin (2012a): Hochschuldidaktik für gesundheitsbezogene Studiengänge Eine theoretische Grundlegung. In: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, Band 8/1, 2012.  
<http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2012/6290/pdf/reiber.pdf>
117. Reiber, Karin (2012b): Forschendes Lernen im Zeichen von Bologna. In: Brigitte
118. Reis, Oliver/Ruschin, Sylvia (2008): Kompetenzorientiert Prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag, S. 45-57 (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 118).

119. Rokicka, Magdalena, Małgorzata Kłobuszewska, Marta Palczyńska, Nataliia Shapoval, and Jędrzej Stasiowski. 2015. *Composition and Cumulative Disadvantage of Youth across Europe*. Tallinn.
120. Rumpf, Horst (2007): Anfängliche Aufmerksamkeiten und ihre Verdrängung. In: Reiber, Karin/Richter, Regine (Hg.): *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 29.11. bis 1.12. 2006 in Tübingen*. Berlin: Logos, S. 43-54.
121. Santos, B. S. (2004) *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
122. Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 26, H. 4, S. 6-26.
123. Schomburg, H., 2003. *Handbook for Graduate Tracer Studies*. Kassel: Centre for Research on Higher Education and Work. Available at:  
[http://www.uni-kassel.de/wz1/proj/edwork/mat/handbook\\_v2.doc](http://www.uni-kassel.de/wz1/proj/edwork/mat/handbook_v2.doc) [Accessed 24 September 2015].
124. Schomburg, H. (2003): *Handbook for Graduate Tracer Studies*. Centre for Research on Higher Education and Work: University of Kassel, Germany
125. Schomburg, H., & Teichler, U. (Eds.). (2011). *Employability and Mobility of Bachelorgraduates in Europe: Key results of the Bologna Process*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers.
126. Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.) (2012): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden.
127. Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (2012): *Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen*. In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.), S. 47-100.
128. Schubarth, W./Kopp, A./Seidel, A./Ulbricht, J. (2012): *Perspektive Praktikum: So werden Praktika zum Erfolgsfaktor*. In: HRK u.a. (Hrsg.): *Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen*. Bonn, S. 15-16.
129. Schubarth, W./Speck, K. (2013): *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Fachgutachten für die HRK*.

130. Schubarth, W.: „Employability“ an Hochschulen – vom Reizwort zum Leitziel? Konturen eines akademischen Employability-Konzepts. In: Das Hochschulwesen H. 5/2013; S. 160-163.
131. Schultz, T. W. (1961). ‘Investment in human capital.’ *The American Economic Review*, 51 (1): 1–17.
132. Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Clarendon Press.
133. Sever, I. (2014). Importance – performance analysis: A valid management tool? *Tourism Management* 48, 43-53.
134. SIA “Projektus un kvalitātesvadība.” (2014). *Pētījumaatskaite. Darbatirgusspecifiskoreģionāloproblēmuidentificēšana un pasākumuizstrādāšanareģionālādarbatirguskonkurētspējasstiprināšanai, pētījumaatskaite*. Rīga.
135. Spoun, Sascha (2007): Ein Studium für’s Leben. Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hochschulen: eine Alternative. In: Das Hochschulwesen 55(2), S. 46–53.
136. Steur, J., Jansen, E., & Hofman, W. (2012). Graduateness: An empirical examination of the formative function of university education. *Higher Education*, 64(6), 861–874.
137. Student Advancement of Graduates Employability (SAGE) -project: <http://www.esu-online.org/projects/current/sage/>
138. Sumanasiri, E. G. T., Yajid, M. S. A., & Khatibi, A. (2015). Review of literature on Graduate Employability. *Journal of Studies in Education*, 5(3), 75.
139. Swift, A. (2003) *How Not to Be A Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London: Routledge.
140. Teichler, U. (2012): Berufliche Relevanz des Studiums statt „Employability“ – eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit. In: Kehm, B.M./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt a.M./New York, S. 91-108.
141. Teichler, U., 2011. Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? In: H. Schomburg and U. Teichler, eds. *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-41.
142. Thomas, L. and Jones, R., 2007. Embedding employability in the context of widening participation. *ESECT Learning and Employability Series 2*, York: Higher Education Academy.



143. Time for a new paradigm in education: Student-centered learning – project, Student-centered learning SCL toolkit:  
<http://www.esu-online.org/pageassets/projects/projectarchive/100814-SCL.pdf>
144. Tomlinson, M. (2012) Graduate employability: a review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25, 407-431.
145. Trow, M. (1976) Higher Education and Moral Development *American Association of University Professors Bulletin*, 62 (1), 20-27.
146. UNESCO (2012) *Graduate Employability in Asia*. UNESCO: Bangkok.
147. United Nations Economic Commission for Europe. 2007. *Register-Based Statistics in the Nordic Countries. Review of Best Practices with Focus on Population and Social Statistics*. Geneva: United Nations.
148. University of Melbourne (2014) Melbourne Graduates. Available at <http://learningandteaching.unimelb.edu.au/curriculum/graduates>. Accessed 6/2/15.
149. Universities Act (558/2009)  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>
150. Unterhalter, E. and Brighouse, H. (2007) Distribution of what for social justice in education? The case of Education for All by 2015. In M. Walker and E. Unterhalter (Eds) *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.
151. Van der Heijden, B. I. J. M. (2005). *No one has ever promised you a rose garden. On shared responsibility and employability enhancing strategies throughout career [inaugural address]*. Assen: Van Gorcum.
152. Van der Velden, R. and Allen, J., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. In: J. Allen and R. van der Velden, eds. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Higher Education Dynamics 35. Dordrecht: Springer, pp. 15-53.
153. Walker, M., McLean, M., Dison, A., Peppin-Vaughan, R. (2009) South African universities and human development: Towards a theorisation and operationalisation of professional capabilities for poverty reduction. *International Journal of Educational Development*, 29 (6), 565-572.
154. Wallgren, Andreas and Britt Wallgren. 2007. *Register-Based Statistics. Administrative Data for Statistical Purposes*. John Wiley & Sons.
155. Webler, Wolff-Dietrich (2008): Zur Entstehung der Humboldt'schen Universitätskonzeption. Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland – ein historisches Beispiel. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

156. WEF. (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*, 1–32.
157. Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31
158. Wildt, Johannes (2003): "The Shift from Teaching to Learning"- Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengänge. In: Fraktion Bündnis 90/ die Grünen Landtag NRW (Hg.): *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext*. Düsseldorf, S. 14-18.
159. Winch, C. (2006). Graduate attributes and changing conceptions of learning. In: P. Hager & S. Holland. (Eds.). *Graduate attributes, learning and employability*. Dordrecht: Springer, 67-89.
160. Wissema, J.G. (2009) *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Edward Elgar, Cheltenham.
161. Wolter, A./Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“? In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.), S. 21-36. Links: Praxisbeispiele zur Arbeitsmarktrelevanz auf der Homepage des Projekts nexus: [www.hrk-nexus.de/good-pract](http://www.hrk-nexus.de/good-pract)
162. Worker Participation. Description of the Trade Union system in Finland <http://www.worker-participation.eu/National-Industrial-Relations/Countries/Finland/TradeUnions>
163. World Bank., (2010) *Stepping Up Skills: For more Jobs and Productivity*, Washington DC: World Bank.
164. Yihui X. (2014) *Dynamic Documents with R and knitr*. Chapman and Hall/CRC. Boca Raton, Florida. 2013. ISBN 978-1482203530,  
URL: <http://yihui.name/knitr>
165. Yorke, M. (2004) Employability in higher education: what it is – what it is not, *Learning and Employability Guides* (York, LTSN-ESECT), 1.
166. Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: what it is—what it is not*, Higher Education Academy/ESECT. Retrieved from: <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/ourwork/employability/employability336> (accessed 23-12-2013)
167. Yorke, M. and Knight, P. (2006) *Embedding employability into the curriculum*. York, Higher Education Academy.

