

---

---

# СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 316.334.22

DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВУЗОВСКИХ СТУДЕНТОВ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ ПРОФЕССИЙ

П. А. Амбарова<sup>1</sup>, Г. Е. Зборовский<sup>2</sup>

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
Екатеринбург, Россия.  
E-mail: <sup>1</sup>borges75@mail.ru; <sup>2</sup>garoldzborovskiy@gmail.com*

**Аннотация.** Введение. Актуальность проблемы статьи определяется необходимостью совершенствования подходов к профессиональной адаптации вузовских студентов в условиях стремительных изменений мира труда и профессий. Предметом исследования выступают различные формы профессиональной адаптации студентов.

*Цель статьи* – выявить формы профессиональной адаптации студентов в вузе, которые обладают наибольшим потенциалом для адаптации студентов к будущей профессии. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что одной из новых и эффективных форм профессиональной адаптации студентов в вузе может стать их проектная деятельность.

*Методология, методы и методики.* Основными методологическими подходами исследования являлись общностный и деятельностный. Эмпирической базой статьи выступают результаты всероссийского исследования адаптации студентов в вузах, реализованного с помощью методов онлайн-опроса, фокус-группы, полуструктурированного интервью.

*Основными результатами* исследования являются характеристика форм профессиональной адаптации студентов в вузе, оценка ее основных фоновых факторов, а также освоения студентами норм академической среды как предиктора овладения трудовой и профессиональной этикой, проблемы внедрения проектной деятельности как новой формы адаптации к профессии. Область применения результатов исследования – практика университетского проектного обучения и разработки программ профессиональной адаптации студентов.

В заключении проектное обучение рассматривается как одна из наиболее перспективных форм профессиональной адаптации студентов, потенциал которой не используется в полной мере. Важный вывод авторов состоит в необходимости ориентации студенческих проектов на внешнего заказчика, что создает ситуацию их реального погружения в профессиональную среду.

*Научная новизна* исследования состоит в рассмотрении новых форм профессиональной адаптации студентов в вузе и обосновании их значимости.

*Практическая значимость* статьи состоит в возможности использования результатов и выводов исследования в разработке вузовских программ адаптации студентов и совершенствовании практик их профессиональной адаптации.

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, студенты, вузы, проектная деятельность студентов, фоновые факторы профессиональной адаптации, формы профессиональной адаптации, академическая, трудовая и профессиональная этика.

**Благодарности.** Исследование проведено при административной поддержке редакции журнала «Высшее образование в России» и Министерства науки и высшего образования РФ.

**Для цитирования:** Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 2. С. 191–223. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223

## PROFESSIONAL ADAPTATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CHANGING WORLD OF PROFESSIONS

P. A. Ambarova<sup>1</sup>, G. E. Zborovskiy<sup>2</sup>

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,  
Ekaterinburg, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup>borges75@mail.ru; <sup>2</sup>garoldzborovskiy@gmail.com*

**Abstract. Introduction.** The relevance of the problem of the article is determined by the need to improve approaches to the professional adaptation of university students in the conditions of rapid changes in the world of work and professions. The subject of the study is various forms of professional adaptation of students.

**Aim.** The present research *aims* to identify the forms of university students' professional adaptation, which have the greatest potential for adapting students to the future profession. The hypothesis of the study was the assumption that one of the new and effective forms of professional adaptation of students at the university can be their project activities.

**Methodology and research methods.** The research methodology was mainly based on the community-based and activity-based approaches. The empirical basis of the article is the results of the research on the adaptation of students in Russian universities (2022 May–June). The conducted research was implemented using the methods of online survey, focus group, semi-formalised interview.

**Results.** The main results of the study are the following: characteristics of the forms of professional adaptation of students at the university, the assessment of its main background factors, as well as the development by students of the norms of the academic environment as a predictor of mastering work and professional ethics, the problems of implementing project activities as a new form of adaptation to the profession. The scope of application of the research

results is the practice of university project training and the development of programmes for professional students' adaptation.

In conclusion, project-based learning is considered as one of the most promising forms of students' professional adaptation, the potential of which is not fully used. An important conclusion of the authors is that there is the need to focus student projects on an external customer in order to create a situation of students' real immersion in the professional environment.

*Scientific novelty.* The authors considered new forms of professional adaptation of students at the university and justified the significance of the revealed adaptation forms.

*Practical significance.* The *practical significance* of the article is the possibility of using the results and conclusions of the study in the elaboration of university adaptation programmes for students and the improvement of their professional adaptation practices.

**Keywords:** professional adaptation, students, universities, student project activity, background factors of professional adaptation, forms of professional adaptation, academic, work and professional ethics.

**Acknowledgements.** The study was conducted with the support of the Editorial Board of the journal "Higher Education in Russia" and the Ministry of Science and Higher Education of Russian Federation.

**For citation:** Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Professional adaptation of university students in the changing world of professions. *The Education and Science Journal*. 2023; 25 (2): 191–223. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223

## ADAPTACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL MUNDO CAMBIANTE DE LAS PROFESIONES

P. A. Ambárova<sup>1</sup>, G. E. Zborovsky<sup>2</sup>

*Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia B. N. Yeltsin,  
Ekaterimburgo, Rusia.*

*E-mail: <sup>1</sup>borges75@mail.ru; <sup>2</sup>garoldzborovsky@gmail.com*

**Abstracto. Introducción.** La actualidad del problema del artículo está determinada por la necesidad de mejorar los enfoques de la adaptación profesional de los estudiantes universitarios ante los rápidos cambios en el mundo del trabajo y las profesiones. El objeto del estudio son las diversas formas de adaptación profesional de los estudiantes.

**Objetivo.** Identificar las formas de adaptación profesional de los estudiantes en los centros universitarios, que poseen un mayor potencial para adaptar a los estudiantes a su futura profesión. La hipótesis del estudio se ha hecho en el supuesto de que una de las nuevas y efectivas formas de adaptación profesional de los estudiantes en la universidad puede ser su proyección hacia la actividad.

**Metodología, métodos y procesos de investigación.** Los principales enfoques metodológicos fueron el general y el de los resultados de la investigación para Rusia sobre la adaptación

de los estudiantes en la universidad, se presentan como la base empírica del artículo, llevado a cabo, con la ayuda del formato de encuesta en línea, grupo focal y entrevista semiformal.

**Resultados.** Las características de las formas de adaptación profesional de los estudiantes en la universidad, la valoración de sus principales factores de antecedentes, así como la asimilación por parte de los estudiantes de las normas del entorno académico como predictor del dominio laboral y ética profesional, y los problemas de la introducción de actividades de proyecto como una nueva forma de adaptación a la profesión, constituyen los resultados generales de la investigación. El alcance de los resultados de la investigación, es la práctica del aprendizaje universitario basado en proyectos y el desarrollo de programas para la adaptación profesional de los estudiantes. En conclusión, el aprendizaje basado en proyectos se considera como una de las formas más prometedoras de adaptación profesional de los estudiantes, potencial que desafortunadamente no se aprovecha en su totalidad. Una conclusión importante de los autores es la necesidad de centrar los proyectos de los alumnos en un cliente externo, lo que crearía una situación de inmersión real de los mismos en un entorno profesional.

**Novedad científica.** La novedad científica del estudio radica en la consideración de nuevas formas de adaptación profesional de los estudiantes en la universidad y la fundamentación de su trascendencia.

**Significado práctico.** El significado práctico del artículo radica en la posibilidad de utilizar los resultados y conclusiones de la investigación en el desarrollo de programas de adaptación universitaria para estudiantes y la mejora de sus prácticas de adaptación profesional.

**Palabras claves:** Adaptación profesional, estudiantes, universidades, actividades de proyecto de los estudiantes, factores antecedentes de la adaptación profesional, formas de adaptación profesional, ética académica, laboral y profesional.

**Agradecimientos.** El estudio se realizó con el apoyo administrativo del Consejo Editorial de la revista Educación Superior en Rusia y el Ministerio de Ciencia y Educación Superior de la Federación Rusa.

**Para citas:** Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Adaptación profesional de los estudiantes universitarios en el mundo cambiante de las profesiones. *Obrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2023; 25 (2): 191–223. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223

## Введение

Динамично меняющийся мир профессий и труда во многих странах осложняет подготовку студентов к будущей занятости и карьере. Перед университетами стоит задача сформировать у обучающихся профессиональные компетенции для тех сфер труда, требования которых быстро меняются и, возможно, завтра вновь будут трансформированы, или для тех видов профессиональной деятельности, которые еще только институционализируются. Данная проблемная ситуация универсальна для высшего образования в мировом масштабе, однако по-разному решается в условиях того или иного национального контекста. Так, в России различия динамики изменений экономики, рынка труда и высшего образования особенно ярко проявляются в россий-

ских регионах. Переформатирование профиля региональных экономик происходит в условиях высокой неопределенности. Один из факторов такой ситуации – противоречие между стремительно меняющимся миром профессий и медленной адаптацией к нему системы профессионального образования.

Если говорить о высшей школе, то в ней складываются три тенденции. По данным Н. К. Емелиной, К. В. Рожковой и С. Ю. Рощина, первая – переход от парадигмы рынка профессий к парадигме рынка профессиональных компетенций [1]. Она отражена в приоритетах образовательной политики и ориентации образовательных программ на подготовку специалистов с компетенциями, востребованными в смежных видах профессиональной деятельности. Согласно исследованиям Н. Е. Тихоновой, вторая тенденция – сохранение концепта «профессия» в качестве структурообразующего для некоторых образовательных программ с учетом того, что на рынке труда сохраняются сегменты, имеющие четкую привязку к традиционным профессиям и сложившимся профессиональным группам [2]. Третью тенденцию Ю. Р. Вишневский и А. Г. Кислов связывают с депрофессионализацией высшего образования и превращением его в предпрофессиональное или парaproфессиональное [3, 4].

Трансформация высшего образования, проявляющаяся в том числе в обозначенных тенденциях, серьезно влияет на начальный этап профессиональной адаптации молодежи, приходящийся на годы обучения в вузе. По мнению Т. И. Касьяновой, А. В. Мальцева и Д. В. Шкурина, ситуация осложняется еще и тем, что поступление в него часто сопряжено с неопределенностью или искажением профессиональной ориентации абитуриентов, а в дальнейшем – разочарованием в выборе образовательной программы и профессии [5]. В таких условиях резко сокращаются возможности успешной профессиональной социализации – как на этапе вузовской подготовки, так и после ее окончания. Как мы ранее подчеркивали в своих работах, успешное трудоустройство и профессиональная самореализация выпускников зависят от конструирования образа будущей работы и будущей профессии [6], эффективной адаптации к ним. Нередко социально-экономическая реальность представляется выпускникам вузов *terra incognita*, что прибавляет к традиционным проблемам профессиональной адаптации молодых специалистов новые – повышенную конфликтность и межорганизационную мобильность, быстрый уход из профессии и прекаризацию труда. Понятно, что для экономики и рынка труда это чревато потерей человеческих ресурсов, их депрофессионализацией, увеличением издержек на поиск персонала и его вовлечение.

В связи с обозначенной проблемой необходима оценка потенциала различных форм профессиональной адаптации студентов в вузе с целью выявления тех из них, что имеют наибольший потенциал в современных

условиях и позволяют студентам и вузам адекватно реагировать на динамично меняющийся мир профессий, труда, социально-экономических отношений. В статье материалы исследования излагаются в соответствии со следующими задачами: 1) характеристика форм профессиональной адаптации студентов в вузе; 2) оценка фоновых факторов профессиональной адаптации студентов; 3) рассмотрение адаптации к нормам академической среды как предпосылки освоения трудовой и профессиональной этики; 4) определение возможностей проектной деятельности студентов как новой формы их профессиональной адаптации в вузе.

Фокус нашего внимания был направлен на студентов 1 и 2 курсов российских вузов, поскольку этот этап является наиболее сензитивным. На нем возможна корректировка представлений студентов о профессии и поведенческих стратегий по ее овладению и в то же время имеется запас времени для рефлексии результатов профессиональной адаптации.

### **Обзор исследований профессиональной адаптации студентов и теоретическая рамка ее изучения**

Разработке проблем профессиональной адаптации посвящены педагогические исследования В. А. Адольфа и А. К. Дашковой [7], Л. А. Северовой [8], О. Tonkha с соавторами [9]. В. А. Адольф и А. К. Дашкова обосновали роль профессионального сообщества в обеспечении ранней профессионализации молодежи. В работе Л. А. Северовой рассмотрено такое качество студентов, как готовность к профессиональной адаптации, выступающее результатом получения качественного профессионального образования и предпосылкой успешной профессиональной адаптации выпускника к реальной производственной деятельности. О. Tonkha подчеркивает, что специфика педагогического подхода к профессиональной адаптации будущих специалистов предусматривает анализ данного понятия в сопряжении со многими смежными категориями – профессиональной ориентацией, профессиональной компетентностью, профессиональной самореализацией. Кроме того, педагогический подход дает возможность проследить развитие методического и организационно-педагогического обеспечения процесса профессиональной адаптации в рамках высшего образования, а также возможность разработки и внедрение инновационных технологий профессиональной адаптации.

Сложный социально-психологический феномен транспрофессионализма оказался в фокусе внимания психологов Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова, М. В. Кормильцева с авторами [10]. По их мнению, необходимость осваивать и выполнять деятельность в разных профессиональных сферах усложняет профессиональную адаптацию студентов, но делает их более адаптивными

в динамично меняющейся социально-профессиональной среде. Другой проблеме – взаимосвязи адаптации студентов к профессиональной среде вуза и его образа – посвящено психологическое исследование А. А. Смирнова и Н. Г. Живаева [11]. А китайский исследователь D. Wang рассматривает тот же вопрос в более широком контексте кросскультурной адаптации иностранных студентов к академической среде вуза в другой стране [12].

Профессиональная адаптация выступает предметом социологии профессии и включена в содержание теоретических дискуссий о трансформации института профессии и аналитических подходов к его изучению. Так, в статье П. В. Романова и Е. Р. Смирновой-Ярской были раскрыты особенности социологических воззрений на профессию, а также традиции отечественной социологии в анализе символических форм повседневности профессиональных сообществ, в орбиту которой попадает и процесс профессиональной адаптации [13]. Профессиональная адаптация в целом рассматривается F. Fossen и A. Sorgner в связи с влиянием на трудовую занятость цифровых технологий [14]. Группа исследователей Ngoc Tran Thanh Thuy, Dung Truong Thi Hanh, Minh Ho Thi Hong в своем проекте, реализованном с помощью социологических методов, четко зафиксировали устойчивость ориентации студентов на конкретную профессию (аудитора) и успешность ее освоения благодаря академическим знаниям и усвоению норм профессиональной этики в университете [15].

С позиций социологического подхода профессиональная адаптация изучается в связи с профессиональными ориентациями и профессиональным выбором молодежи. Именно такой взгляд на проблему представлен в работе Т. И. Касьяновой, А. В. Мальцева и Д. В. Шкурина [5]. На материалах социологического опроса школьников и их родителей исследователи обосновали значимость преодоления неэффективного состояния психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся в современной российской общеобразовательной школе. Актуальная тематика социологических исследований – влияние качества производственной практики на успешность формирования профессиональных компетенций и профессиональной адаптации студентов – рассматривается в работе коллективом социологов под руководством А. Ю. Мягкова [16].

Обобщая особенности дисциплинарных подходов, использованных в названных работах, отметим, что предметом психологического изучения выступает действие индивидуально-психологических механизмов адаптации, связь этого процесса с психологией профессиональной деятельности. Педагогический подход раскрывает возможности и способности человека в освоении моделей профессиональной деятельности, гармонизации норм профессиональной среды и внутренними интересами личности. Социология



же помещает профессиональную адаптацию в социальный контекст функционирования и изменения системы образования, социальной среды, рынка труда и мира профессий.

Современное состояние исследований профессиональной адаптации студентов в вузе характеризуется также междисциплинарностью. Именно в таком ключе проблемы адаптации рассматриваются в контексте практико-центрированного образования. В работах В. А. Стародубцева и П. В. Родионова раскрывается потенциал различных форматов обучения для профессиональной адаптации студентов. Авторы рассматривают возможности дуального образования, сэндвич-курсов, профессиональных проб, проектного обучения и даже волонтерства [17, 18]. Отметим, что взаимосвязь вовлеченности студентов в общественные практики (в частности, волонтерство) и формирования у них устойчивой профессиональной мотивации и интереса к профессии, удовлетворенности ею сегодня отмечают многие исследователи. Среди них – V. Garma, G. L. Niepes [19], A. Nazilah, R. Ismail, F. Ibrahim [20], A. Profiroiu, M. Pacesila [21].

Интересный кейс реализации модели проектно-ориентированного обучения показан в статье В. С. Хамидулина. Такой тип практико-центрированного обучения, по мнению автора, основан на методологии решения слабоструктурированных проблем в условиях неопределённости и должно способствовать развитию у обучающихся компетенций креативности и критического мышления, а организация проектной работы – развитию навыков коммуникации с внутренними и внешними заинтересованными сторонами и командной работы [22]. По мнению М. В. Пац, усиливает эффективность профессиональной адаптации студентов в практико-ориентированном обучении наставничество [23].

Вопросы формирования новых моделей образования – полипрофессионального и транспрофессионального – привлекли внимание А. Г. Кислова [4], Ю. Р. Вишневого с соавторами [3], Л. К. Фортовой [24]. Идея, которая объединяет эти исследования, заключается в необходимости внедрения концепции опережающего образования, снимающего проблему инерционности системы профессионального образования, в сочетании с концепцией полипрофессионального образования, отражающей тенденцию к сочетанию в реальной трудовой практике смежных видов профессий или профессиональных компетенций. Особый фокус междисциплинарных исследований приходится на рассмотрении связи между трансформацией высшего образования, профессиональной структурой общества и рынком труда. В контексте данной проблематики В. С. Сенашенко обосновывает возможности гармоничной связи между этими социальными структурами и инсти-



тутами за счет выработки общего профессионального языка, развития системы независимой оценки квалификаций и системы независимой оценки образовательных программ, сопряжения образовательной квалификации выпускника и квалификации специалиста [25]. Именно такой процесс позволит эффективно адаптировать студентов к будущей профессии.

Вопросы профессиональной адаптации больше исследованы на примере молодых специалистов, нежели студентов вузов. Именно такой подход реализован в работе J. Gajda, раскрывающей связь между адаптированностью специалиста и его мотивацией к сохранению работы [26], а также в работе I. Urbanaviciute, S. Udayar, J. Rossier, доказывающей важную роль карьерной адаптации в благополучии сотрудников в течение двух лет и достижении ими жизненных целей [27]. Влиянию многолетнего образования на удовлетворенность работников и их карьерную адаптивность посвящено недавнее исследование E. Topino, A. Svicher, A. di Fabio и A. Gori [28].

Особым направлением исследований в контексте проблемы профессиональной адаптации студентов является так называемое «обучение на рабочем месте» или «обучение, интегрированное с работой» («work-integrated learning», WIL). Данная тематика выводит исследователей на проблему оценивания студенческих достижений, включенных в такой формат практико-ориентированного обучения (например, в работе R. Ajjawī с коллегами) [29]. A. Minton и J. Lowe показывают зависимость адаптированности студентов к будущей профессии от поддержки работодателей, их включенности в различные стороны образовательной подготовки [30].

Работа A. Shibani и A. Buck показала, что модель WIL соединяет академические круги и мир работы, теории и практики, размышлений и действий. Это исследование, предпринятое во время пандемии, доказало, что благодаря WIL студенты могут приобрести такие ключевые для трудоустройства и жизни навыки, как командная работа, решение проблем, коммуникация и профессионализм [31].

В завершение обзора исследований по теме статьи, отметим группу работ, посвященных морально-этическим аспектам профессиональной адаптации студентов, становящихся затем молодыми специалистами. Речь идет о феномене академического мошенничества, который О. Дрёмова с соавторами [32], И. Чириков с соавторами [33], Е. Сагитов и Е. Шмелева [34] рассматривают в качестве маркера неадаптированности студентов российских вузов. Ту же проблему фиксируют в своих исследованиях А. М. Васон, С. McDaid, N. Williams, P. J. Corr [35]. Важными для нас являются результаты, полученные J. G. Guerrero-Dib, L. Portales, Y. Heredia-Escorza [36], F. Mulisa и A. D. Ebessa [37], G. Orosz с коллегами [38]. Названные авторы

солидарны в том, что склонность к нечестному поведению может «наследоваться» молодыми специалистами и сигнализировать о проблемах профессиональной адаптации уже на новом месте работы.

Проведенный анализ исследований позволил сформировать релевантную задачам нашего проекта теоретическую рамку. Опираясь на общее определение социальной адаптации и имеющиеся разработки понятия профессиональной адаптации, мы будем рассматривать последнюю как процесс выработки адекватных моделей профессионального поведения, базирующийся на усвоении человеком профессиональных компетенций, ценностей и норм и обеспечивающий его готовность к выполнению задач профессиональной деятельности.

Необходимым теоретическим аспектом нашего исследования выступает классификация форм и этапов профессиональной адаптации. Мы исходили из понимания поэтапного вхождения человека в профессию в условиях организованного (не спонтанного) погружения в нее. Предэтапом профессиональной адаптации можно считать этап школьной профориентации и первых профессиональных проб, определяющих профессиональные ориентации и профессиональный выбор старшеклассника. Следующим этапом является период обучения в системе профессионального образования (среднего или высшего). Последующие этапы профессиональной адаптации начинаются с момента выпуска из учебного заведения и вхождения в мир профессионального труда. На этом процесс адаптации не заканчивается, а имеет непрерывный характер, обусловленный постоянными трансформациями профессий и профессиональной структуры общества.

Каждый этап профессиональной адаптации характеризуется своими формами погружения в профессию. При этом сквозным ее механизмом выступает обучение, имеющее специфические формы на каждом этапе. На наш взгляд, вузовский этап профессиональной адаптации имеет свой особый функционал и потенциал, раскрывающиеся в самом учебном процессе, в различных видах практического обучения (в том числе проектного), в самой атмосфере университетской среды, которая развивается как мост между миром «взрослого» труда и миром подготовки к нему.

### **Эмпирическая база и методы**

Эмпирической базой статьи послужили результаты всероссийского исследования, реализованного посредством массового онлайн-опроса студентов в мае–июле 2022 г. В генеральную совокупность вошли студенты 1 и 2 курсов, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета очной формы обучения различных направлений подготовки. Общий объем выборочной совокупности составил 15 902 чел., предельная ошибка не превышала 1 %.

Отбор респондентов осуществлялся в два этапа. На первом этапе был применен гнездовой отбор вузов разных типов (с особым статусом – федеральный университет, национальный исследовательский университет и без особого статуса – классический университет)<sup>1</sup>. Гнезда (вузы) были отобраны случайным образом, по 4 вуза из каждого федерального округа РФ<sup>2</sup>. В исследовании приняли участие 50,8 % студентов из вузов с особым статусом и 49,2 % из вузов без особого статуса.

На втором этапе был реализован квотный отбор (внутри гнезд). Он осуществлен по трем независимым критериям: укрупненным направлениям подготовки (естественно-техническое и социально-гуманитарное), состоянию здоровья (студенты без ОВЗ и с ОВЗ), гражданству (российские, иностранные студенты)<sup>3</sup>. В соответствии с квотами по выделенным критериям было опрошено не менее 450 студентов в каждом вузе.

Дополнительно в статье были использованы материалы 4 фокус-групп со студентами (2 – со студентами гуманитарного и социально-экономического профиля, 2 – со студентами технического и естественнонаучного профиля) и 4 полуформализованных интервью с преподавателями и администраторами проектного обучения.

## **Результаты исследования**

### *Формы профессиональной адаптации студентов в вузе*

Традиционными формами профессиональной адаптации в вузе являются профессиональное воспитание и профориентация, интегрированные в учебный процесс (как элементы воспитательной деятельности), производственная практика и встречи с представителями профессионального сообщества. В современных условиях потенциал этих форм теряет свою продуктивность. Учебные модули с дисциплинами профессионального цикла нередко начинаются только в конце 1 курса или на 2 курсе (при общей продолжительности обучения в бакалавриате в 4 года), когда интерес к выбранной профессии притупляется и/или появляются новые профессиональные ориентации. Между тем, профессиональные дисциплины не просто транс-

---

<sup>1</sup> На основе открытых статистических данных о количестве вузов разных типов. Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. Режим доступа: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vro&year=2020> (дата обращения: 08.12.2022).

<sup>2</sup> В список для отбора вошли только головные (не филиалы) государственные вузы. В каждом федеральном округе было отобрано по 2 вуза с особым статусом и 2 вуза без особого статуса. Классические вузы были включены в силу того, что в них ведется подготовка по всем основным профилям.

<sup>3</sup> Квоты рассчитаны на основе открытых статистических данных о численности студентов вузов.

лируют необходимые знания и умения, они погружают студентов в профессиональный дискурс – через соответствующий язык и способ мышления, благодаря чему профессиональная адаптация приобретает системный и глубокий характер. Преобладание на первых курсах дисциплин общеобразовательного цикла приводит, по мнению О. Н. Вербицкой, М. Э. Матафонова и В. А. Фёдорова, к «выключению» студентов из окружающей, в том числе профессиональной, среды [39], о чем свидетельствует следующий фрагмент высказываний студентов:

*«Мы уже на втором курсе, а у нас только один и был предмет на первом курсе по профессии, на котором мы что-то поняли, на кого пошли учиться»* (фрагмент фокус-группы со студентами).

Производственные практики давно подвергаются критике со стороны исследователей. Немногие работодатели заинтересованы в качественной организации студенческих практик, рассматривая практикантов как бесплатную рабочую силу, которую можно использовать для подсобных работ. Таково мнение не только студентов [16, 40], но и самих работодателей:

*«Попадая на предприятия на практику, студенты сталкиваются с тем, что их стараются никуда не допустить ... Их частенько используют на неквалифицированных работах, дают урезанные материалы, из которых потом очень сложно делать диплом. Это серьезная проблема в нашей стране»* (работодатель из сферы ГМУ).

Таким образом, опрошенные работодатели считают производственную практику студентов-очников в большинстве случаев бесполезным опытом в плане профессиональной адаптации, потому что, как правило, она не имеет эффекта «погружения» в профессию. Встречи с профессионалами – важный компонент профессиональной адаптации студентов. Но он раскрывает свои возможности, только будучи встроенным в систему адаптационных процессов. Сами по себе подобные практики имеют точечный эффект.

#### *Фоновые факторы профессиональной адаптации студентов*

Как показывают ранее проведенные исследования А. А. Смирнова и Н. Г. Живаева, адаптация студентов тесно связана с образом вуза [11], выбором профессии [41], уровнем развития морально-нравственных качеств студентов [42], их академической успешностью [43]. В связи с этим рассмотрим некоторые фоновые факторы, определяющие профессиональную адаптацию студентов. Они были объединены в четыре группы: 1) удовлетворенность студентов выбором вуза, профиля подготовки, образовательной программы; 2) удовлетворенность студентов отношениями с разными вузовскими общностями; 3) успешность студентов в учебе; 4) образовательная мотивация студентов.

Исследование показало, что доля студентов, удовлетворенных выбо-

ром образовательной программы, профиля подготовки, вуза, колеблется от 3/4 до 4/5 (табл. 1). При этом высока доля тех студентов, которые затруднились с оценкой своего выбора. Это означает, что представители данной группы либо будут испытывать трудности с профессиональной адаптацией, либо – что еще более вероятно – покинут вуз или сменят образовательную программу. Примерно такие же оценки студенты дали своим отношениям с различными вузовскими общностями, при этом закономерно, что подавляющее большинство удовлетворено отношениями с равными себе.

Таблица 1

Удовлетворенность студентов различными аспектами вузовской жизни,  
в % от числа ответивших

Table 1

Satisfaction of students with various aspects of university life,  
in % of the number of respondents

| <b>Предмет<br/>удовлетворенности<br/><i>The subject<br/>of satisfaction</i></b>        | <b>Удовлетво-<br/>рен(а)<br/><i>Satisfied</i></b> | <b>Не удовлет-<br/>ворен(а)<br/><i>Unsatisfied</i></b> | <b>Затрудняюсь<br/>Ответить<br/><i>I find it difficult<br/>to answer</i></b> |
|--|---|--|--|
| Выбором вуза<br><i>Choosing a university</i>   | 82,0  | 4,8  | 13,2   |
| Выбором профиля подготовки<br><i>Choosing a training profile</i>                       | 78,8  | 6,4  | 14,8   |
| Выбором образовательной про-<br>граммы<br><i>Choosing an educational<br/>programme</i> | 74,3  | 8,3  | 17,4   |
| Отношениями с преподавате-<br>лями<br><i>Relations with teachers</i>                   | 77,6  | 7,5  | 14,9   |
| Отношениями с руководством,<br>администрацией<br><i>Relations with administration</i>  | 76,8  | 7,0  | 16,2   |
| Отношениями со студентами<br><i>Relations with students</i>                            | 89,6  | 3,9  | 6,5  |

|   |      |     |      |
|---|------|-----|------|
| Отношениями с учебно-вспомогательным персоналом<br><i>Relations with teaching and support staff</i> | 77,6 | 4,6 | 17,8 |
| Культурной и общественной жизнью в вузе<br><i>Cultural and social life at the university</i>        | 75,1 | 7,2 | 17,7 |

Значимыми фоновыми факторами профессиональной адаптации студентов являются образовательная успешность и мотивация на обучение. Чуть меньше четверти студентов 1–2 курсов учеба дается легко (табл. 2), большинство же учащихся испытывает сложности в учебе, но готово адаптироваться к ним. Группа неуспешных студентов не велика, однако и она требует внимания в плане адаптации к вузовской жизни и будущей профессии. В абсолютном выражении эта группа студентов насчитывает более 200 тыс. чел.<sup>1</sup>, которые подвержены риску ухода из профессии по причине плохого освоения образовательной программы.

Таблица 2

Оценка студентами сложностей учебы в университете,  
в % от числа ответивших

Table 2

Students' assessments of the difficulties of studying at the university,  
in % of the number of respondents

| <b>Характеристика отношения к сложностям учебы</b><br><b><i>Characteristics of the attitude to the difficulties of studying</i></b>     | <b>%</b> |
|---|----------|
| Сложности в учебе возникают, но я с ними справляюсь<br><i>Difficulties arise in my studies, but I cope with them</i>                    | 71,6     |
| Учеба дается мне легко, сложностей не возникает<br><i>Studying is easy for me, there are no difficulties</i>                            | 23,0     |
| Учеба дается мне тяжело, с трудностями часто не справляюсь<br><i>Studying is difficult for me, I often can't cope with difficulties</i> | 5,4      |
| Итого<br><i>Total</i>   | 100,0    |

<sup>1</sup> Рассчитано авторами на основании сведений об общей численности студентов российских вузов в 2021 г. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/opendata/9710062939-svedeniya-o-chislennosti-studentov-obrazovatelnykh-organizatsiy-osushchestvlyayushchikh-obrazovatelno> (дата обращения: 05.10.2022).

Образовательная мотивация сопрягается с интересом к выбранной профессии и является предиктором успешной профессиональной адаптации. Согласно данным табл. 3, мотивировано на учебу чуть менее 2/3 опрошенных, равнодушна к обучению примерно треть студентов. Около 4 % опрошенных открыто говорят о нежелании учиться. Соответственно, первая группа – мотивированных – студентов имеет основания для успешной адаптации к будущей профессии. Вторая группа обладает некоторым потенциалом к адаптации к профессии, но для его реализации требуются определенные усилия со стороны кураторов, тьюторов, наставников. Третья группа студентов с трудом может реализовать свой интерес к будущей профессии и, соответственно, успешно пройти адаптацию к ней в вузе.

Таблица 3

Мотивация студентов к учебе, в % от числа ответивших

Table 3

Motivation of students to study, in % of the number of respondents

| <b>Мнения студентов</b><br><b><i>Students' opinions</i></b>  | <b>%</b> |
|--|----------|
| Хочу учиться, это доставляет мне удовольствие, повышает самооценку<br><i>I want to study, it gives me pleasure, increases self-esteem</i>                                      | 63,7     |
| Особого желания учиться нет, но понимаю, что это необходимо<br><i>There is no special desire to study, but I understand that it is necessary</i>                               | 32,6     |
| Учиться не хочу, но вынужден это делать под влиянием внешних обстоятельств<br><i>I do not want to study, but I have to do it under the influence of external circumstances</i> | 3,7      |
| Итого<br><i>Total</i>  | 100,0    |

Исходя из знания о связи профессиональной адаптации с представленными факторами, можно сделать вывод о том, что эти факторы формируют позитивный фон, на котором разворачивается процесс адаптации большей части российского студенчества. При этом исследование показало, что характер этих фоновых факторов не имеет значимых различий в вузах разных типов (статусных и нестатусных) и у студентов разных профилей подготовки. Между тем, доля студентов, подверженных риску неуспешной профессиональной адаптации, достаточно велика, чтобы игнорировать ее проблемы.



*Адаптация к нормам академической среды как предпосылка освоения трудовой и профессиональной этики*

Позитивное действие фоновых факторов – не единственная предпосылка успешной профессиональной адаптации. Этот процесс также связан со способностью студентов к нормативному поведению в условиях той или иной деятельности. Исследования R. L. Sims [44], S. Nonis и C. O. Swift [45], A. Wigfield и J. S. Eccles [43] подтвердили связь аномального поведения студентов (в частности, академического мошенничества) с их склонностью к обману в сфере трудовых и профессиональных отношений.

Наше исследование показало противоречия в усвоении студентами норм академической этики, которые в будущем могут определять морально-этические элементы их профессиональной адаптации. Было выделено пять групп требований к академическому поведению (табл. 4), усвоение которых оценивалось по двум критериям – признанию студентами их важности и поведенческим реакциям (соблюдение этих норм в реальности).

Таблица 4

Отношение студентов к требованиям академической этики,  
в % от числа ответивших

Table 4

Students' attitudes to the requirements of academic ethics,  
in % of the number of respondents

| <b>Требования академической этики</b><br><i>Academic ethics requirements</i>                   | <b>Считаю важным и соблюдаю</b><br><i>I consider the requirements of academic ethics important, and I observe them</i> | <b>Считаю важным, но не всегда соблюдаю</b><br><i>I consider it important, but I do not always observe them</i> | <b>Не считаю важным, но стараюсь соблюдать</b><br><i>I do not consider it important, but I try to observe them</i> | <b>Не считаю важным и не соблюдаю</b><br><i>I do not consider it important, and I do not observe them</i> |
|--|--|---|--|---|
| Обязательное посещение аудиторных занятий<br><i>Compulsory attendance of classroom classes</i> | 59,7   | 29,4  | 9,6  | 1,3   |

|   |      |      |      |      |
|---|------|------|------|------|
| Выполнение учебных заданий в срок<br><i>Completing training tasks on time</i>   | 64,7 | 31,1 | 3,5  | 0,7  |
| Соблюдение правил университетского дресс-кода<br><i>Compliance with the rules of the university dress code</i>  | 45,8 | 16,8 | 23,9 | 13,5 |
| Соблюдение правил делового общения с преподавателями, студентами, сотрудниками университета<br><i>Compliance with the rules of business communication with teachers, students, university staff</i> | 86,3 | 9,2  | 3,8  | 0,7  |
| Соблюдение правил академической учебной этики (не списывать, не использовать заказные работы)<br><i>Compliance with the rules of academic ethics (do not copy, do not use custom-made works)</i>    | 56,4 | 30,2 | 8,9  | 4,5  |

Более половины опрошенных студентов принимают требования академической этики (исключая соблюдение университетского дресс-кода), считают их важными и стараются соблюдать. Однако почти треть, признавая значимость таких требований, не всегда им следует. Это касается выполнения учебных заданий в срок, обязательного посещения учебных занятий и соблюдения правил учебной этики. Важным маркером склонности к академическому мошенничеству является прибегание к списыванию и гострайтингу<sup>1</sup>. Обращает на себя внимание относительно небольшая (по срав-

<sup>1</sup> Гострайтинг – практики заказа и покупки академических работ.

нению с другими позициями) доля студентов, которые соблюдают данное академическое требование. В то же время в общей сложности 43,6 % студентов склонны к аномальному поведению либо на уровне установок, либо на поведенческом уровне. При этом по данным нашего исследования четко прослеживается закономерность увеличения частоты мошеннических практик от первого курса ко второму<sup>1</sup>.

#### *Адаптация к профессии и проектная деятельность студентов*

Еще одной предпосылкой продуктивной профессиональной адаптации студентов на первых этапах обучения выступает вовлечение их в проектную деятельность. Освоение проектной методологии в качестве профессиональной компетенции тесно связано с наличием у студентов опыта проектной деятельности, накопленного в довузовском образовании. Как показало наше исследование, только чуть более половины (51,1 %) студентов имеют довузовский опыт подготовки и защиты проектов, полученный различными способами (табл. 5).

Таблица 5

Способы получения довузовского опыта проектной деятельности,  
в % от числа ответивших<sup>2</sup>

Table 5

Methods of obtaining pre-university experience in project activities,  
in % of the number of respondents

| <b>Способ приобретения опыта<br/>проектной деятельности</b><br><i>A way to gain experience in project activities</i>  | <b>%</b> |
|---|----------|
| В школе, во время подготовки учебных и исследовательских проектов<br><i>At school, during the realisation of educational and research projects</i>  | 81,9     |
| Во внешкольных конкурсах проектов<br><i>In extracurricular project competitions</i>   | 23,5     |
| В организациях дополнительного образования (школы лидерства, тренинги на командообразование и др.)<br><i>In organisations of additional education (leadership schools, team building trainings, etc.)</i> | 16,1     |
| В подготовке и реализации волонтерских проектов<br><i>In the elaboration and implementation of volunteer projects</i>   | 9,2      |

<sup>1</sup> Связь между установками и практиками академического мошенничества студентов и курсом их обучения характеризуется коэффициентом Крамера 0,070, асимптотическая значимость (2-сторонняя) 0,000.

<sup>2</sup> Сумма ответов превышает 100 %, поскольку респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

|   |      |
|---|------|
| Во время обучения в специализированных образовательных центрах (проектные сессии «Сириуса», «Золотого сечения» и т.п.)<br><i>During training in specialised educational centres (Sirius, Golden Section project sessions, etc.)</i> | 6,2  |
| Другое<br><i>Other</i>  | 20,0 |

Очевидно, что подавляющее большинство студентов получили первый опыт проектной деятельности в школе, в меньшей степени – за ее пределами. В результате им удалось сформировать у себя некоторые полезные навыки, оказавшиеся востребованными затем в вузовской проектной деятельности. Среди них – умение находить «общий язык» с партнерами по команде, идти на компромисс в спорных вопросах, выделять главную цель и основные задачи проекта (табл. 6). На сформированность этих трех ключевых компетенций указало более 50 % студентов-адаптантов.

Таблица 6

Навыки для проектной деятельности, сформированные у студентов до поступления в вуз, в % от числа ответивших<sup>1</sup>

Table 6

Skills for project activities formed by students before entering the university, in % of the number of respondents

| <b>Навыки, необходимые для проектной деятельности</b><br><b><i>Skills required for project activities</i></b>                                 | <b>%</b> |
|---|----------|
| Находить «общий язык» с партнерами по команде<br><i>Hit it off with teammates</i>   | 67,3     |
| Идти на компромисс в спорных вопросах<br><i>Compromise on controversial issues</i>  | 52,8     |
| Выделить главную цель проекта и разбить ее на задачи<br><i>Highlight the main goal of the project and break it down into tasks</i>            | 51,8     |
| Понимать и учитывать требования к результату проекта<br><i>Understand and take into consideration the requirements for the project result</i> | 49,6     |
| Брать на себя ответственность за общий результат групповой работы<br><i>Take responsibility for the overall result of group work</i>          | 47,8     |
| Вступать в коммуникацию с незнакомыми членами команды<br><i>Engage in communication with unfamiliar team members</i>                          | 47,1     |

<sup>1</sup> Сумма ответов превышает 100 %, поскольку респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов.

|  |      |
|--|------|
| Оценивать сильные и слабые стороны участников команды<br><i>Evaluate the strengths and weaknesses of team members</i>  | 42,7 |
| Управлять временем (вырабатывать расписание встреч, планировать личное время для работы в проекте)<br><i>Manage time (develop a schedule of meetings, plan personal time to work in the project)</i> | 42,1 |
| Осознанно подходить к поиску лучших методов решения проблем проекта<br><i>Consciously approach the search for the best methods of solving the problems of the project</i>                            | 36,3 |
| Заменять партнеров по команде в случае необходимости<br><i>Replace teammates if necessary</i>  | 30,6 |

Включенность в проектное обучение в вузах было отмечено 73 % опрошенных студентов. Более половины (55,4 %) из них сталкиваются с проблемами в проектной деятельности, но рассматривают такую ситуацию как нормальную и стараются самостоятельно их решить. Однако более 30 % студентов отметили, что им трудно работать в проектном формате, и они бессильны что-либо изменить в этой ситуации.

Работа в проектной команде выступает прототипом распространенного формата реальной профессионально-трудовой деятельности. Проектный подход используется практически во всех коммерческих организациях и в большом количестве – государственных. В связи с этим мы рассматриваем успехи и трудности студентов в проектной команде как маркер их профессиональной адаптации. До 2/3 студентов заявили о том, что у них не возникает сложностей в работе в проектной команде. Справляются самостоятельно с теми или иными сложностями 30–40 %, не справляются – 12 % студентов (табл. 7). При этом для многих из них трудным является замена собой другого участника команды в случае необходимости, что, по-видимому, является отражением индивидуалистических установок.

Сформированность проектных компетенций у студентов требует не только их самооценки, но и объективного анализа другими субъектами проектной деятельности, прежде всего преподавателями и организаторами проектного обучения. Как показали экспертные интервью, их оценки более критичны, чем студенческие.

В целом эксперты оценивают очень высоко потенциал проектного обучения в вузе как способа профессиональной адаптации. По их мнению, проекты, нацеленные на внешнего заказчика, приближаются к реальной производственной среде и содержат требования к профессиональным компетенциям и профессиональному поведению студентов:

Таблица 7

Оценка студентами своих умений работы в проектной команде,  
в % от числа опрошенных

Table 7

Studentss assessments of their skills in working in the project team,  
in % of the number of respondents

| <b>Умения работы в проектной команде</b><br><i>Skills of working in a project team</i>                                 | <b>Легко, сложностей не возникает</b><br><i>It is easy, there are no difficulties</i> | <b>Сложности возникают, но с ними справляюсь</b><br><i>Difficulties arise, but I deal with them</i> | <b>Тяжело, с трудностями часто не справляюсь</b><br><i>It is difficult, I often cannot cope with difficulties</i> |
|--|---|---|---|
| Нахожу «общий язык» с партнерами<br><i>Hit it off with teammates</i>   | 67,5  | 29,5  | 3,0   |
| Иду на компромисс в спорных вопросах<br><i>I compromise on controversial issues</i>                                    | 58,9  | 37,7  | 3,4   |
| Заменяю одних участников другими в случае необходимости<br><i>I replace some participants with others if necessary</i> | 45,5  | 42,1  | 12,4  |
| Беру на себя ответственность за общий результат<br><i>I take responsibility for the overall result</i>                 | 53,1  | 39,0  | 7,9   |

«Самые полезные – проекты с внешним заказчиком. Студенты сразу понимают, что перед ними – взрослые, серьезные люди. С одной стороны, с ними трудно, потому что студенты не всегда понимают, чего хочет заказчик, на каком языке с ним разговаривать. С другой стороны, ребята многому учатся у них в профессиональном плане. Иногда понимают, где надо подтянуться, что новое узнать, каких навыков не хватает. Да и чувствуют себя по-другому, потому что знают: за них никто не договорится и не сделает. Только сами. Как во взрослой жизни, как на настоящей работе» (руководитель центра проектного обучения).

В то же время у проектного обучения есть свои ограничения, связанные с неготовностью студентов принимать на себя ответственность за процесс и результаты проектной деятельности, а также с отсутствием достаточных профессиональных компетенций. Об этом свидетельствует фрагмент интервью:

*«Студенты обижаются, что их не выводят в практиках и проектах на реального работодателя. Я им объясняю, что они еще многого не знают и не умеют, и если им сунуться в серьезную организацию, то это будет стыд и позор. И у них самооценка и удовлетворенность упадут, и университет в глазах заказчика много потеряет. Растите, учитесь и тогда будете на равных с ними взаимодействовать»* (преподаватель – куратор учебных проектов).

### **Обсуждение результатов**

Проведенное нами исследование отличается своим масштабом, а представленные в статье результаты – фокусом на проблемы профессиональной адаптации студентов в вузовский период. Всероссийские исследования адаптации студентов давно не проводятся в России – и в силу, казалось бы, не очевидной актуальности темы, и в силу трудностей организации массовых опросов. Локальные исследования (в масштабах конкретных вузов и даже факультетов) реализуются и носят в основном прикладной характер. В нашем исследовании мы стремились к обобщению и выделению типичных проблем адаптации студентов всех российских университетов.

Все выше сказанное справедливо и в отношении такого вида адаптации студентов, как профессиональная. Дополнительно заметим, что исследователи, как правило подменяют понятие профессиональной адаптации студентов в вузе адаптацией к учебной деятельности, то есть ставят знак равенства между профессиональной адаптацией и готовностью к получению профессионального образования. Наша позиция была иной. Она предполагала рассмотрение профессиональной адаптации наряду с адаптацией обучающихся к учебной, научно-исследовательской деятельности, социокультурной среде вуза и города. Хотя в результатах мы показали, что проектная деятельность важна не сама по себе, но, прежде всего, как форма профессиональной адаптации студентов.

Из всех полученных результатов мы считаем самыми важными, требующими и продолжения исследования, и научной дискуссии, два вывода.

*Первый вывод.* Наше исследование различных форм профессиональной адаптации студентов в вузе показало, что потенциал традиционных подходов к ней сегодня недостаточен для формирования готовности обучающихся к выполнению профессиональных задач. В связи с этим мы обратили внимание на такую новую перспективную форму профессиональной адаптации студентов, как проектное обучение. Оно наиболее отвечает требованиям практико-цен-



трированного образования и так же, как и в производственной практике, имеет своей целью формирование широкой линейки практических навыков и адаптации к реальным трудовым и профессиональным ситуациям.

А. А. Евстратова, Н. В. Исаева и О. В. Лешуков обобщили опыт проектного обучения в российских вузах [46]. По их мнению, «из университетских идей, разработок и лабораторий вырастают успешные технологические стартапы во всем мире» [46, с. 4]. В этом смысле проектное обучение рассматривается ими в качестве среды, в которой студент пробует себя в качестве лидера или участника команды, реально воспроизводящей деятельность в предпринимательской среде. В то же время полученные нами результаты по адаптации студентов к проектному обучению сопоставимы с выводами исследователей из НИУ ВШЭ, отмечающих отсутствие культуры проектной деятельности в вузах, неготовность студентов брать на себя ответственность и риски, отсутствие у них мотивации на создание нового, страх ошибок и разочарования.

Особенностью проектной деятельности является сквозной характер (она осуществляется в течение каждого семестра) и высокая степень самостоятельности студентов при решении всех задач – от переговоров с внешним заказчиком проекта до планирования работы проектной команды. Результаты проекта – не имитационные, а реальные востребованные продукты, часто обладающие способностью сразу внедряться в производство. Наше исследование показало, что иногда в междисциплинарные учебные проекты включаются студенты разных образовательных программ и профилей обучения, что воспроизводит реальное взаимодействие представителей различных профессий. Таким образом, проектная деятельность, при условии правильной ее организации, может успешно дополнить традиционные формы профессиональной адаптации студентов и компенсировать их недостатки.

Проектная деятельность как новый формат практико-ориентированного обучения интересна студентам и преподавателям в силу своей приближенности к профессии и условиям ее реализации в современном обществе. В то же время потенциал ее требует организационного развития и соответствующего образовательного бэкграунда у студентов. Как видно по результатам нашего исследования, не все студенты вовлечены в данный вид обучения, не все из них имеют возможность совершенствовать профессионально-проектные компетенции, некоторые только начинают их формировать у себя с момента поступления в вуз. Да и сами учебные проекты не всегда имеют внешнюю ориентацию, которая дает встроенность в реальный мир труда и профессии. Часть проектов имеет университетских заказчиков или носит исследовательский характер, соответственно посредством них не реализуется функция профессиональной адаптации студентов.

Так же, как и исследователи из НИУ ВШЭ, мы приходим к выводу о дефиците в современных российских вузах преподавателей и наставников проектной деятельности с хорошо развитыми проектными компетенциями и навыками обучения проектному формату.

Второй вывод. Наше исследование показало важность морально-этических аспектов адаптации студентов к академической среде и сопряженность (не)этического поведения в вузе и рисков такого поведения в деловой и профессиональной среде. Прежде всего отметим, что тенденции, выделенные нами в нашем проекте, соотносятся с выводами, ранее полученными другими авторами. Речь идет о сохранении большой доли тех студентов, кто склонен или толерантен к академическому (она приближается к половине) и усиление этой тенденции от младших курсов к старшим.

Подобные выводы были сделаны Е. Шмелевой, Е. Сагитовым [34] и другими исследователями. Мы постарались рассмотреть перспективы влияния данных тенденций на готовность будущих профессионалов интегрироваться в профессиональную среду.

Если следовать тезису о связи нормативного поведения в вузе и в сфере профессионально-трудовых отношений, то можно прогнозировать у достаточно большой группы студентов трудности адаптации к профессии после окончания вуза. Введение в университетах комплексных программ формирования честной академической среды помогло бы студентам овладеть ее нормами и снизить риски их неуспешной профессиональной адаптации. Между тем система противодействия академическому мошенничеству в российских вузах, по мнению Е. Шмелёвой, развита чрезвычайно слабо [33, 34].

## **Заключение**

Проблема профессиональной адаптации молодых специалистов, первый этап которой приходится на годы вузовской подготовки, приобретает в современном меняющемся мире особую остроту и новые проявления. Российские университеты, несмотря на сильную инерцию, тем не менее стремятся гибко реагировать на вызовы экономики и рынка труда. И в этом смысле продуктивная профессиональная адаптация студентов приобретает свойства маркера успешности вузов, их способности находить подходы к решению старых «новых» проблем.

Проведенное исследование показало, что внедрение в практику вузов проектного подхода дает возможность разомкнуть изолированное вузовское пространство и создать дополнительную зону пересечения университетской подготовки и быстро меняющегося жизненного мира. Каждая форма профессиональной адаптации студентов в вузе имеет точку приложения своего

влияния, достоинства и ограничения. Проектное обучение, помимо того, что носит постоянный (сквозной) характер, имеет то преимущество, что изначально конструирует ситуацию полной самостоятельности студента как субъекта профессиональной деятельности и профессионального взаимодействия.

Проблема заключается в том, что потенциал проектной деятельности как способа профессиональной адаптации может быть раскрыт только во взаимодействии с внешними субъектами вуза, в то время как определенная часть проектов (особенно на 1–2 курсах) замыкается на внутривузовской среде. Другой аспект проблемы – неготовность студентов младших курсов к выполнению профессиональных ролей в силу несформированности профессиональных компетенций на том уровне, который соответствует ожиданиям и требованиям заказчика.

Факторы адаптации, связанные с выбором профессии, благоприятными взаимоотношениями в вузе, его имиджем и статусом, в целом влияют на процесс адаптации студентов, однако оказываются фоном для целенаправленно организованного процесса профессиональной адаптации. Исследование показало, что проектирование образовательных программ изначально должно быть ориентировано на погружение студентов в профессиональную среду. И не только через формирование профессиональных знаний, умений, навыков, но и программы развития профессиональной культуры (ценностей, способа мышления, языка, этических норм), через включение студентов в реальные формы профессионального взаимодействия с партнерами, заказчиками, потребителями.

В условиях динамично меняющегося мира труда и профессии на российские университеты ложится труднейшая задача профессиональной адаптации будущих специалистов. И поиск ее решения – это путь ошибок и открытий вузов, преподавателей, студентов во взаимодействии со стейкхолдерами и профессиональными сообществами.

### **Список использованных источников**

1. Емелина Н. К., Рожкова К. В., Роцин С. Ю. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы [Электрон. ресурс]. Докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г. Москва: ВШЭ, 2022. 160 с. Режим доступа: <https://lirt.hse.ru/news/589457093.html> (дата обращения: 18.12.2022).
2. Тихонова Н. Е. Профессиональная структура современной России: особенности и динамика // *Общественные науки и современность*. 2020. № 3. С. 18–34. DOI: 10.31857/S086904990010067-5
3. Вишнеvский Ю. Р., Нархов Д. Ю., Дидковская Я. В. Тренды высшего профессионального образования: профессионализация или депрофессионализация? // *Образование и наука*. 2018. Т. 20, № 1. С. 152–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-9-170

4. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74
5. Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Шкурин Д. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 7. С. 168–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187
6. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Что ждёт студентов после... // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 3. С. 67–91. DOI: 10.14515/monitoring.2022.3.2142
7. Адольф В. А., Дашкова А. К. Адаптация студентов вуза к будущей профессиональной деятельности [Электрон. ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 61–67. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29116886> (дата обращения: 18.12.2022).
8. Северова А. А. Готовность к профессиональной адаптации: опыт педагогической интерпретации понятия [Электрон. ресурс] // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. 2011. № 4. С. 160–163. Режим доступа: <http://files.mgik.org/Vestnik/2011/2011-4/2011%20-%204%20-%20160.pdf> (дата обращения: 15.12.2022).
9. Tonkha O., Mehbaliyeva N., Nagorniuk O., Minyalo N. Professional Adaptation of the Future Agronomist as a Psychological and Pedagogical Problem // Edukacja – Technika – Informatyka. 2019. Vol. 30, № 4. P. 247–253. DOI: 10.15584/eti:2019.4.33
10. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Кормильцева М. В., Буковой Т. Д., Третьякова В. С. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности. Екатеринбург: РГППУ, 2019. 142 с. Режим доступа: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/27462> (дата обращения: 10.12.2022).
11. Смирнов А. А., Живаев Н. Г. Адаптация студентов и образ вуза. Ярославль: ЯрГУ, 2010. 168 с. Режим доступа: <http://www.lib.uniyar.ac.ru/edocs/iuni/20100509.pdf> (дата обращения: 19.12.2022).
12. Wang D. The Cross-Cultural Academic Adaptation of Chinese Students in an American University: Academic Challenges, Influential Factors and Coping Strategies // Research in Social Sciences. 2022. Vol. 5, № 1. P. 43–53. Available from: <http://academiainsight.com/index.php/riss/article/view/231/141> (date of access: 10.12.2022).
13. Романов П. В., Смирнова-Ярская Е. Р. Мир профессий: пересмотр аналитических перспектив [Электрон. ресурс] // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 25–35. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/wwjwgeubol/direct/67248237> (дата обращения: 15.12.2022).
14. Fossen F., Sorgner A. Mapping the Future of Occupations: Transformative and Destructive Effects of New Digital Technologies on Jobs // Foresight and STI Governance. 2019. Vol. 13, № 2. P. 10–18. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.10.18
15. Ngoc Tran Thanh Thuy, Dung Truong Thi Hanh, Minh Ho Thi Hong Students' perception of the auditing profession in Vietnam: The effect of proximity and knowledge on auditors' stereotype // Cogent Business & Management. 2022. Vol. 9, № 1. Article no. 2154058. DOI: 10.1080/23311975.2022.2154058
16. Мягков А. Ю., Григорьева М. В., Журавлева И. В., Журавлева С. А. Производственная практика глазами студентов технического вуза (по материалам социологического исследования) // Образование и наука. 2015. № 4. С. 100–113. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-4-100-113
17. Стародубцев В. А. Практико-центрированное обучение в высшей школе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 5. С. 75–87. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87

18. Стародубцев В. А., Родионов П. В. Волонтерские сообщества – школа профессиональных проб студентов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 4. С. 86–92. Режим доступа: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1347/0> (дата обращения: 10.12.2022).
19. Garma V., Niepes G. L. Nexus of university and community: transformative reflection of student volunteers // International Journal of Advanced Research. 2022. Vol. 10, № 04. P. 1089–1096. DOI: 10.21474/IJAR01/14651
20. Nazilah A., Ismail R., Ibrahim F. Job Satisfaction among College Student Volunteers // Asian Social Science. 2016. Vol. 12, № 9. P. 139. DOI: 10.5539/ass.v12n9p139
21. Profiroiu A., Pacesila M. Volunteering: A route to the students professional development // Revista Administratie Si Management Public. 2017. Vol. 29. P. 91–107. Available from: <https://www.cceol.com/search/journal-detail?id=534> (date of access: 10.12.2022).
22. Хамидулин В. С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 1. С. 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149
23. Пац М. В. Ресурс наставничества в развитии метасвойств выпускника вуза // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 1. С. 27–32. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37128667> (дата обращения: 17.12.2022).
24. Фортова А. К. Проблемы развития высшего профессионального образования на современном этапе // Перспективы науки. 2019. № 4. С. 252–254. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38566211> (дата обращения: 16.12.2022).
25. Сенашенко В. С. Уровни сопряжения системы высшего образования и сферы труда // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 3. С. 38–47. Режим доступа: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1312> (дата обращения: 16.12.2022).
26. Gajda J. Professional Adaptation of New Employees to the Organization // System Safety: Human – Technical Facility – Environment. 2019. Vol. 1, № 1. P. 929–938. DOI: <https://doi.org/10.2478/czoto-2019-0118>
27. Urbanaviciute I., Udayar S., Rossier J. Career adaptability and employee well-being over a two-year period: Investigating cross-lagged effects and their boundary conditions // Journal of Vocational Behavior. 2019. Vol. 111. P. 74–90. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.10.013
28. Topino E., Svicher A., Di Fabio A., Gori A. Satisfaction with life in workers: A chained mediation model investigating the roles of resilience, career adaptability, self-efficacy, and years of education // Frontiers Psychology. 2022. Vol. 13. Paper no. 1011093. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1011093
29. Ajjawi R., Tai J., Le H. N., Tran B. D., Johnson L., Patrick C.-J. Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: the challenges of authentic assessment in a complex context // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2020. Vol. 45, № 2. P. 304–316. DOI: 10.1080/02602938.2019.1639613
30. Minton A., Lowe J. How are Universities Supporting Employers to Facilitate Effective «on the Job» Learning for the Apprentices? // Higher Education, Skills and Work-based Learning. 2019. Vol. 2. P. 200–210. DOI: 10.1108/HESWBL-10-2018-0099
31. Shibani A., Buck A. Designing Effective Work-Integrated Learning for Data Science Students: Considerations and Lessons Learned // 39th International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education (ASCILITE 2022, Sydney, NSW, Australia). DOI: 10.14742/apubs.2022.135
32. Dremova O., Maloshonok N., Terentev E., Federiakin D. Criticism and justification of undergraduate academic dishonesty: development and validation of the domestic, market

and industrial orders of worth scales // *European Journal of Higher Education*. 2021. DOI: 10.1080/21568235.2021.1987287

33. Chirikov I., Shmeleva E., Loyalka P. The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students // *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45, № 12. P. 2464–2480. DOI:10.1080/03075079.2019.1616169

34. Сагитов Е. Б., Шмелева Е. Д. Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов // *Вопросы образования*. 2022. № 1. С. 138–159. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-138-159

35. Bacon A. M., McDaid C., Williams N., Corr P. J. What Motivates Academic Dishonesty in Students? A Reinforcement Sensitivity Theory Explanation // *British Journal of Educational Psychology*. 2020. Vol. 90, № 1. P. 152–166. DOI: 10.1111/bjep.12269

36. Guerrero-Dib J. G., Portales L., Heredia-Escorza Y. Impact of Academic Integrity on Workplace Ethical Behaviour // *International Journal for Educational Integrity*. 2020. Vol. 16, № 2. P. 1–18. DOI:10.1007/s40979-020-0051-3

37. Mulisa F., Ebessa A. D. The Carryover Effects of College Dishonesty on the Professional Workplace Dishonest Behaviors: A Systematic Review // *Cogent Education*. 2021. Vol. 8, № 1. Paper no. 1935408. DOI: 10.1080/2331186X.2021.1935408

38. Orosz G., Tóth-Király I., Bóthe B., Paskuj B., Berkics M., Fülöp M., Roland-Lévy C. Linking Cheating in School and Corruption // *European Review of Applied Psychology*. 2018. Vol. 68, № 2. P. 89–97. DOI: 10.1016/j.erap.2018.02.001

39. Вербицкая О. Н., Матафонов М. Э., Федоров В. А. Компетентность ориентации и адаптации на рынке труда: акмеологические основания исследования // *Образование и наука*. 2005. № 5. С. 52–58. Режим доступа: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/33720> (дата обращения: 18.12.2022).

40. Харченко В. С. Потенциал взаимодействия работодателей и вузов (пример Уральского региона) // *Регион: экономика и социология*. 2021. № 1. С. 97–126. DOI: 10.15372/REG20210104

41. Ситникова И. В. Профессиональные планы и стратегии трудоустройства современных студентов // *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*. 2019. № 4. С. 61–77. DOI: 10.15593/2224-9354/2019.4.5

42. Миронов И. П., Белозерова Т. А. Роль морально-нравственных ценностей в профессиональной самореализации студенческой молодежи технического вуза // *Профессиональное образование в современном мире*. 2022. Т. 12, № 1. С. 114–124. DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-14

43. Wigfield A., Eccles J. S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence // *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press, 2002. P. 91–120. DOI: 10.1016/B978-012750053-9/50006-1

44. Sims R. L. The Relationship between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices // *Journal of Education for Business*. 1993. Vol. 68, № 4. P. 207–211. DOI: 10.1080/08832323.1993.10117614

45. Nonis S., Swift C. O. An Examination of the Relationship Between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation // *Journal of Education for Business*. 2001. Vol. 77, № 2. P. 69–77. DOI: 10.1080/08832320109599052

46. Евстратова А. А., Исаева Н. В., Лешуков О. В. Проектное обучение: практики внедрения в университетах. Москва: НИУ ВШЭ, 2018. 152 с. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/376211321.pdf> (дата обращения: 18.12.2022).



## References

1. Emelina N. K., Rozhkova K. V., Roshchin S. Yu. Graduates of higher education in the Russian labour market: Trends and challenges. In: *Doklady k XXIII Yasin (Aprel'skoj) mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitija jekonomiki i obshhestva* = *Proceedings of the XXIII Yasin (April) International Academic Conference on Economic and Social Development* [Internet]; 2022; Moscow. Moscow: Higher School of Economics; 2022 [cited 2022 Dec 18]; 160 p. Available from: <https://lirt.hse.ru/news/589457093.html> (In Russ.)
2. Tikhonova N. E. The Professional structure of modern Russia: Features and dynamics. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* = *Social Sciences and Contemporary World*. 2020; 3: 18–34. DOI: 10.31857/S086904990010067-5 (In Russ.)
3. Vishnevskiy Yu. R., Narkhov D. Yu., Didkovskaya Ya. V. Trends in higher vocational education: Professionalization or deprofessionalization? *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science Journal*. 2018; 1: 152–170. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-9-170 (In Russ.)
4. Kislov A. G. From advance to trans-professional education. *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science Journal*. 2018; 1: 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74 (In Russ.)
5. Kasyanova T. I., Maltsev A. V., Shkurin D. V. High school students' professional self-determination as a social problem. *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science Journal*. 2018; 20 (7): 168–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187 (In Russ.)
6. Ambarova P. A., Zborovsky G. E. What awaits students after ... . *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny* = *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2022; 3: 67–91. DOI: 10.14515/monitoring.2022.3.2142 (In Russ.)
7. Adolf V. A., Dashkova A. K. Adaptation of university students for future careers. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* = *Siberian Pedagogical Journal* [Internet]. 2017 [cited 2022 Dec 18]; 1: 61–67. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29116886> (In Russ.)
8. Severova L. A. Readiness for professional adaptation: The experience of pedagogical interpretation of the concept. *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta kul'tury i iskusstva* = *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Art* [Internet]. 2011 [cited 2022 Dec 15]; 4: 160–163. Available from: <http://files.mgik.org/Vestnik/2011/2011-4/2011%20-%204%20-%20160.pdf> (In Russ.)
9. Tonkha O., Mehbaliyeva N., Nagorniuk O., Minyalo N. Professional adaptation of the future agronomist as a psychological and pedagogical problem. *Edukacija – Technika – Informatyka*. 2019; 30 (4): 247–253. DOI: 10.15584/eti:2019.4.33
10. Zeer E. F., Zavodchikov D. P., Kormiltseva M. V., Bukovey T. D., Tretyakova V. S. Transprofessionalizm sub'ektov social'no-professional'noj deyatel'no sti = Transprofessionalism of subjects of socio-professional activity [Internet]. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University; 2019 [cited 2022 Dec 10]. 142 p. Available from: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/27462> (In Russ.)
11. Smirnov A. A., Zhivaev N. G. Adaptaciya studentov i obraz vuza = Adaptation of students and the image of the university [Internet]. Yaroslavl: Yaroslavl State University; 2010 [cited 2022 Dec 19]. 168 p. Available from: <http://www.lib.uniylar.ac.ru/edocs/iuni/20100509.pdf> (In Russ.)
12. Wang D. The Cross-cultural academic adaptation of Chinese students in an American university: Academic challenges, influential factors and coping strategies. *Research in Social Sciences*. 2022; 5 (1): 43–53. DOI: 10.53935/26415305.v5i1.231



13. Romanov P. V., Smirnova-Yarskaya E. R. The world of professions: Revision of analytical perspectives. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research* [Internet]. 2009 [cited 2022 Dec 15]; 8: 25–35. Available from: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/wwjwgeubol/direct/67248237> (In Russ.)
14. Fossen F., Sorgner A. Mapping the future of occupations: Transformative and destructive effects of new digital technologies on jobs. *Foresight and STI Governance*. 2019; 13 (2): 10–18. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.10.18
15. Ngoc Tran Thanh Thuy, Dung Truong Thi Hanh, Minh Ho Thi Hong. Students' perception of the auditing profession in Vietnam: The effect of proximity and knowledge on auditors' stereotype. *Cogent Business & Management*. 2022; 9 (1): 2154058. DOI: 10.1080/23311975.2022.2154058
16. Myagkov A. Yu., Grigorieva M. V., Zhuravleva I. V., Zhuravleva S. L. Work experience internship through the eyes of technical university students (on the materials of sociological research). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2015; 4: 100–113. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-4-100-113 (In Russ.)
17. Starodubtsev V. A. Practice-centered education in higher school. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2021; 30 (5): 75–87. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87 (In Russ.)
18. Starodubtsev V. A., Rodionov P. V. Volunteer Communities as a School of Professional Training of Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2018 [cited 2022 Dec 10]; 27 (4): 86–92. Available from: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1347/0> (In Russ.)
19. Garma V., Niepes G. L. Nexus of university and community: Transformative reflection of student volunteers. *International Journal of Advanced Research*. 2022; 10 (04): 1089–1096. DOI: 10.21474/IJAR01/14651
20. Nazilah A., Ismail R., Ibrahim F. Job satisfaction among college student volunteers. *Asian Social Science*. 2016; 12 (9): 139. DOI: 10.5539/ass.v12n9p139
21. Proftroi A., Pacesila M. Volunteering: A route to the students' professional development. *Revista Administratie Si Management Public* [Internet]. 2017 [cited 2022 Dec 12]; 29: 91–107. Available from: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=534>
22. Khamidulin V. S. Development of a model of project-based learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020; 29 (1): 135–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149
23. Pats M. V. Resources of mentoring in developing meta-properties of a university graduate. *Mir universitetskoy nauki: kul'tura, obrazovanie = The World of Academia: Culture & Education* [Internet]. 2019 [cited 2022 Dec 17]; 1: 27–32. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37128667> (In Russ.)
24. Fortova L. K. Problems of development of higher professional education at the present stage. *Perspektivy nauki = Prospects of Science* [Internet]. 2019 [cited 2022 Dec 16]; 4: 252–254. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38566211> (In Russ.)
25. Senashenko V. S. Conjugation levels between higher education and labour sphere. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2018 [cited 2022 Dec 16]; 27 (3): 38–47. Available from: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1312> (In Russ.)
26. Gajda J. Professional adaptation of new employees to the organization. *System Safety: Human – Technical Facility – Environment*. 2019; 1 (1): 929–938. DOI: 10.2478/czo-to-2019-0118

27. Urbanaviciute I., Udayar S., Rossier J. Career adaptability and employee well-being over a two-year period: Investigating cross-lagged effects and their boundary conditions. *Journal of Vocational Behavior*. 2019; 111: 74–90. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.10.013
28. Topino E., Svicher A., Di Fabio A., Gori A. Satisfaction with life in workers: A chained mediation model investigating the roles of resilience, career adaptability, self-efficacy, and years of education. *Frontiers Psychology*. 2022; 13: 1011093. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1011093
29. Ajjawi R., Tai J., Le H. N., Tran B. D., Johnson L., Patrick C.-J. Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: The challenges of authentic assessment in a complex context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2020; 45 (2): 304–316. DOI: 10.1080/02602938.2019.1639613
30. Minton A., Lowe J. How are universities supporting employers to facilitate effective «on the job» learning for the apprentices? *Higher Education, Skills and Work-based Learning*. 2019; 2: 200–210. DOI: 10.1108/HESWBL-10-2018-0099
31. Shibani A., Buck A. Designing effective work-integrated learning for data science students: Considerations and lessons learned. In: *39<sup>th</sup> International Conference on Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education (ASCILITE 2022)*; 2022; Sydney, NSW, Australia. DOI: 10.14742/apubs.2022.135
32. Dremova O., Maloshonok N., Terentev E., Federiakin D. Criticism and justification of undergraduate academic dishonesty: Development and validation of the domestic, market and industrial orders of worth scales. *European Journal of Higher Education*. 2021. DOI: 10.1080/21568235.2021.1987287
33. Chirikov I., Shmeleva E., Loyalka P. The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students. *Studies in Higher Education*. 2020; 45 (12): 2464–2480. DOI: 10.1080/03075079.2019.1616169
34. Sagitov E. B., Shmeleva E. D. How are pedagogical practices associated with cheating among students of Russian universities. *Vosprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2022; 1: 138–159. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-138-159 (In Russ.)
35. Bacon A. M., McDaid C., Williams N., Corr P. J. What motivates academic dishonesty in students? A reinforcement sensitivity theory explanation. *British Journal of Educational Psychology*. 2020; 90 (1): 152–166. DOI: 10.1111/bjep.12269
36. Guerrero-Dib J. G., Portales L., Heredia-Escorza Y. Impact of academic integrity on workplace ethical behaviour. *International Journal for Educational Integrity*. 2020; 16 (2): 1–18. DOI: 10.1007/s40979-020-0051-3
37. Mulisa F., Ebessa A. D. The carryover effects of college dishonesty on the professional workplace dishonest behaviors: A systematic review. *Cogent Education*. 2021; 8 (1): 1935408. DOI: 10.1080/2331186X.2021.1935408
38. Orosz G., Tóth-Király I., Bóthe B., Paskuj B., Berkics M., Fülöp M., Roland-Lévy C. Linking cheating in school and corruption. *European Review of Applied Psychology*. 2018; 2: 89–97. DOI: 10.1016/j.erap.2018.02.001
39. Verbitskaya O. N., Matafonov M. E., Fedorov V. A. Competence of orientation and adaptation in the labor market: Acmeological foundations of research. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2005 [cited 2022 Dec 18]; 5: 52–58. Available from: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/33720> (In Russ.)
40. Kharchenko V. S. Opportunities of interaction between employers and universities in the Ural region. *Region: ekonomika i sociologiya = Region: Economics & Sociology*. 2021; 1: 97–126. DOI: 10.15372/REG20210104 (In Russ.)
41. Sitnikova I. V. Professional plans and employment strategies of modern students. *Vestnik PNIPU. Social'no-ekonomicheskie nauki = PNRPU Sociology and Economics Bulletin*. 2019; 4: 61–77. DOI: 10.15593/2224-9354/2019.4.5 (In Russ.)

42. Mironov I. P., Belozyorova T. A. The role of moral values in the professional self-realization of technical university students. *Professional'noe obrazovanie v sovremennoy mire = Professional Education in the Modern World*. 2022; 12 (1): 114–124. DOI: 10.20913/2618-7515-2022-1-14 (In Russ.)

43. Wigfield A., Eccles J. S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press; 2002. p. 91–120. DOI: 10.1016/B978-012750053-9/50006-1

44. Sims R. L. The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*. 1993; 68 (4): 207–211. DOI: 10.1080/08832323.1993.10117614

45. Nonis S., Swift C. O. An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business*. 2001; 77 (2): 69–77. DOI: 10.1080/08832320109599052

46. Evstratova L. A., Isaeva N. V., Leshukova O. V. Proektnoe obuchenie: praktiki vnedreniya v universitetah = Project training: Implementation practices at universities [Internet]. Moscow: Higher School of Economics; 2018 [cited 2022 Dec 18]. 152 p. Available from: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/376211321.pdf> (In Russ.)

#### **Информация об авторах:**

**Амбарова Полина Анатольевна** – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института экономики и управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0003-3613-4003, ResearcherID R-6839-2016, Scopus Author ID 56766006000; Екатеринбург, Россия. E-mail: borges75@mail.ru

**Зборовский Гарольд Ефимович** – доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института экономики и управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0001-8153-0561, ResearcherID E-6142-2014, Scopus Author ID 6505899907; Екатеринбург, Россия. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

#### **Вклад соавторов:**

П. А. Амбарова – подготовка первоначального варианта текста, разработка методики, анализ эмпирического материала; работа над библиографией, оформление текста.

Г. Е. Зборовский – научное руководство исследованием, разработка концепции и методологии исследования, анализ эмпирического материала.

**Информация о конфликте интересов.** Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 30.10.2022; поступила после рецензирования 27.12.2022; принята к публикации 11.01.2023.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

#### **Information about the authors:**

**Polina A. Ambarova** – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Department of Sociology and Technology of Public and Municipal Administration, Institute of Economics and Management,

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0003-3613-4003, ResearcherID R-6839-2016; Scopus Author ID 56766006000; Ekaterinburg, Russia. E-mail: borges75@mail.ru

**Garold E. Zborovsky** – Dr. Sci. (Philosophy), Professor-Researcher, Department of Sociology and Technology of Public and Municipal Administration, Institute of Economics and Management, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0001-8153-0561; ResearcherID E-6142-2014; Scopus Author ID 6505899907; Ekaterinburg, Russia. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

***Contribution of the authors:***

P. A. Ambarova – writing the draft, elaboration of empirical methodology, analysis of empirical data, compilation of bibliography, text design.

G. E. Zborovsky – research supervision, elaboration of conception and research methodology, analysis of empirical data.

***Conflict of interest statement.*** The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 30.10.2022; revised 27.12.2022; accepted for publication 11.01.2023.

The authors have read and approved the final manuscript.

***Información sobre los autores:***

**Ambárova Polina Anatólevna:** Doctora en Ciencias de la Sociología, Profesora del Departamento de Sociología y Tecnologías de la Gestión Estatal y Municipal del Instituto de Economía y Gestión de la Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0003-3613-4003, ResearcherID R-6839-2016, Scopus Author ID 56766006000; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: borges75@mail.ru

**Zborovsky Garold Efimovich:** Doctor en Ciencias de la Filosofía, Profesor, Científico Honorario de la Federación Rusa, Profesor de Investigación del Departamento de Sociología y Tecnologías de la Administración Estatal y Municipal del Instituto de Economía y Gestión de la Universidad Federal de los Urales en honor al Primer Presidente de Rusia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0001-8153-0561, ResearcherID E-6142-2014, Scopus Author ID 6505899907; Ekaterimburgo, Rusia. Correo electrónico: garoldzborovsky@gmail.com

***Contribución de coautoría:***

P. A. Ambárova: Preparación de la versión inicial del texto, desarrollo de la metodología, análisis del material empírico; trabajo bibliográfico y diseño de textos.

G. E. Zborovsky: Dirección científica de la investigación, desarrollo del concepto y metodología de la investigación y análisis de material empírico.

***Información sobre conflicto de intereses.*** Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 30/10/2022; recepción efectuada después de la revisión el 27.12.2022; aceptado para su publicación el 11/01/2023.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.