

Писарев Валентин Александрович

соискатель

ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»

г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-169056

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОПРОСА

Аннотация: в статье представлены результаты опроса учащихся старших классов Санкт-Петербурга ($N = 102$) о трудовом опыте, ожидаемых и реальных трудностях при выходе на работу и оценке школьной подготовки. Выявлено, что ожидаемые трудности у учащихся без опыта превышают реальные у работающих сверстников (особенно в самостоятельном принятии решений и стрессоустойчивости). Школа получает низкие оценки по востребованным компетенциям: управление конфликтами, цифровые навыки, оценка рисков, знание трудового законодательства. Результаты согласуются с данными опроса 793 школ (2025): около трети фиксируют разрыв между практиками и требованиями рынка труда. Первый трудовой опыт снижает завышенные ожидания трудностей.

Ключевые слова: учащиеся старших классов, трудовой опыт, адаптация к трудовой деятельности, универсальные компетенции, трудовое воспитание.

Введение.

Проблема готовности молодежи к самостоятельной трудовой деятельности остается актуальной в педагогических исследованиях. В условиях трансформирующегося рынка труда нарастает спрос на начинающих специалистов, обладающих не только профессиональными знаниями, но и широким спектром универсальных компетенций – коммуникативных, когнитивных, личностных. По данным наших предыдущих исследований [1; 2], затруднения, которые начинающие специалисты испытывают в период адаптации к трудовой деятельности, в

значительной мере обусловлены не дефицитом предметных знаний, а недостаточной сформированностью именно универсальных компетенций: неготовностью самостоятельно принимать решения в нестандартных ситуациях, трудностями в выстраивании взаимодействия с коллегами и клиентами, неумением распознавать приоритеты в потоке рабочих задач.

Вопрос о том, где именно первоначально формируются эти компетенции, обращает исследовательское внимание к школьному периоду. Для большинства молодых людей школа является первой системной средой развития личных качеств и надпрофессиональных способностей. Вместе с тем, проведенное нами исследование школьных практик трудового воспитания в 2025 году, показало, что около трети школ сами фиксировали разрыв между реализуемыми практиками и требованиями современного рынка труда [3]. При этом, описанные школьные практики сосредоточены преимущественно на профориентационных, экологических и социально-волонтерских формах деятельности, тогда как формирование готовности к конкретным трудовым ситуациям – принятию решений, взаимодействию в рабочем коллективе, стрессоустойчивости – остается в большей мере стихийным. Возникает исследовательски значимый вопрос: как сами старшеклассники оценивают свою готовность к трудовой деятельности, и как первый трудовой опыт соотносится с ожиданиями тех, кто такого опыта еще не имеет?

Цель исследования – проанализировать результаты опроса, выявить и сопоставить самооценку трудностей адаптации у учащихся, имеющих опыт оплачиваемой работы, с самооценкой ожидаемой трудности у учащихся, которые не имеют такого опыта. А также оценить, как старшеклассники воспринимают вклад школы в формирование универсальных компетенций.

Материалы и методы.

Исследование проводилось в мае 2026 года на базе нескольких общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга. Инструмент сбора данных – онлайн-форма. Используются следующие обозначения:

– (n) – для указания общего объема выборки, численности отдельных групп респондентов;

– (m) – средний балл по ответам респондентов на вопросы, предусматривающие оценку по пятибалльной шкале. Для его расчета сумма всех выставленных респондентами баллов делилась на число респондентов, давших оценку по соответствующему вопросу.

Общая выборка составила 102 учащихся ($n = 102$), где 65,7% составили женщины, а 34,3% мужчины. Охват составил 8–11 классы, где: 9 класс – 38,2% ($n = 39$), 8 класс – 23,5% ($n = 24$), 11 класс – 24,5% ($n = 25$), 10 класс – 13,7% ($n = 14$).

Ключевой особенностью опроса является разделение вопросов на две структурные группы, в соответствии с наличием или отсутствием у учащегося трудового опыта. Учащиеся, работающие в настоящее время или работавшие ранее ($n = 39$, из них 12 работают в момент опроса), отвечали на блок из семи вопросов, связанный с оценкой фактически испытанных затруднений по шкале от 1 до 5 (где 1 – «очень легко», 5 – «очень трудно»). Учащиеся, никогда не работавшие ($n = 63$), отвечали на блок, связанный с самооценкой ожидаемой трудности по восьми позициям аналогичного содержания, ожидаем трудностям с освоением цифровых инструментов, и оценку того, насколько школа формирует конкретные универсальные компетенции.

Полученные результаты.

Характеристика трудового опыта учащихся.

Из 102 опрошенных 38,2% ($n = 39$) имеют или имели опыт оплачиваемой работы, а 61,8% ($n = 63$) никогда не работали. Доминирующие сферы занятости у работавших: сфера общественного питания – 20,3%, физический труд (разнорабочий, уборщик) – 11,9%, торговля и услуги – 8,5%. Значимую долю – 13,6% – составляет категория «другое», включающая разнообразные занятия: работа в типографии, роль водителя, шитье, помощь судебному приставу. Таким образом, занятость работающих старшеклассников сосредоточена преимущественно в секторах сферы обслуживания базового уровня, что делает их опыт релевантным теме исследования.

Продолжительность работы у большинства работодавших невелика: 30,8% ответивших работали менее 1 месяца, ещё 30,8% – от 1 до 3 месяцев. Только 12,8% имеют стаж более года. Преобладающий формат работы – на месте работодателя (76,9%). Документальное оформление занятости разнородно: официальный трудовой договор – у 30,8%, разовые подработки без оформления – у 30,8%, неофициальная занятость с регулярной оплатой – у 25,6%.

Ведущие мотивы начала трудовой деятельности – желание заработать на личные расходы (61,5%) и получить опыт работы (61,5%). Роль школы как инициатора трудоустройства в данной выборке отсутствует (0 упоминаний), что соотносится с общей тенденцией, выявленной нами ранее в исследовании практик трудового воспитания: инициатива в трудоустройстве исходит от учащихся и их семей, а не от образовательной организации. Канал трудоустройства у большинства работодавших – социальный: через знакомых и друзей (28,2%) или через родителей и родственников (25,6%). При этом самостоятельный отклик на вакансию в интернете занимает третью позицию (23,1%) среди ответов.

Фактические трудности у работодавших.

Работавшие учащиеся оценивают реально испытанные затруднения заметно ниже середины шкалы (таблица 1). Для каждого показателя рассчитывался средний балл (М): сумма баллов, выставленных респондентами по пятибалльной шкале, делилась на число ответивших на соответствующий вопрос. Наименее трудными оказались общение с коллегами (М = 1,49), общение с руководителем (М = 1,54) и освоение необходимых знаний и правил (М = 1,54). Относительно более трудными – общение с клиентами (М = 2,07) и самостоятельное принятие решений (М = 1,92). Важно, что взаимодействие с клиентами, которое является ключевым функциональным требованием на должностях начального звена в сфере услуг, фиксируется как наиболее затрудненное в группе работодавших.

Таблица 1

Средние оценки фактических затруднений (работавшие, n = 39; шкала 1–5)

Параметр	М
Общение с коллегами	1,49

Освоение знаний и правил	1,54
Общение с руководителем	1,54
Ответственность за результат	1,87
Самостоятельное принятие решений	1,92
Общение с клиентами	2,07
Понимание ожиданий руководителя	1,82

Трудность поиска работы в целом умеренна ($M = 2,00$): 53,8% оценили поиск как «очень легкий» или «скорее легкий»; вместе с тем 17,9% – как трудный или очень трудный. Главные барьеры при трудоустройстве это: возрастные ограничения (31% работавших сталкивались с отказами из-за возраста) и информационная неопределенность (18% не знали, где и как искать работу).

Обращает внимание характер организации адаптации на рабочем месте: 36% работавших имели наставника или старшего коллегу, ещё 15% – несколько дней инструктажа. Однако 36% приступили к работе без какой-либо подготовки. При возникновении трудностей работавшие обращались к коллеге (56%) или руководителю (51%). Школа как источник поддержки не упомянута ни одним респондентом.

Ожидаемые трудности у неработавших.

Учащиеся без трудового опыта демонстрируют повышенную ожидаемую трудность по всем сопоставимым позициям (таблица 2). Наиболее высокие значения ожидаемой трудности сконцентрированы в ситуациях, требующих проявления личностной устойчивости и самостоятельности: стрессоустойчивость при контакте с грубым клиентом или коллегой ($M = 2,46$), самостоятельное принятие решений в отсутствие руководителя ($M = 2,27$), умение попросить о помощи ($M = 2,22$).

Таблица 2

Сопоставление ожидаемой и фактической трудности
по сопоставимым позициям (шкала 1–5)

Параметр	Ожидаемая трудность (неработавшие, $n = 63$)	Фактическая трудность (работавшие, $n = 39$)	Разница
Понять ожидания в задаче	2,19	1,82	+0,37

Освоить новые правила/продукты	2,00	1,54	+0,46
Объяснить коллеге или клиенту	1,97	2,07	-0,10
Самостоятельно принять решение	2,27	1,92	+0,35
Признать ошибку и исправить	1,97	1,87	+0,10
Стрессоустойчивость	2,46	-	-
Попросить о помощи	2,22	-	-

Единственная позиция, по которой ожидаемая трудность ниже фактической, – объяснение что-либо коллеге или клиенту ($M = 1,97$ против $M = 2,07$). Это можно интерпретировать как недооценку реальных коммуникативных требований в клиентоориентированных сферах занятости.

Среди ожидаемых трудностей с освоением цифровых инструментов (блок 7) наиболее высокие значения получают освоение новой программы или приложения ($M = 2,25$) и использование офисного оборудования ($M = 2,13$). Существенно ниже ожидаемая трудность с корпоративными мессенджерами и поиском информации ($M = 1,51$ и $M = 1,52$ соответственно), что отражает высокую степень освоения этих инструментов в повседневной жизни.

Самооценка общей готовности к работе у неработавших дифференцирована: 36,5% полагают, что справились бы, но пришлось бы многому учиться; 36,5% считают себя вполне готовыми. Только 9,5% оценивают свою готовность как очень низкую.

Оценка вклада школы в формирование универсальных компетенций.

Группа неработавших учащихся ($n = 63$) заполняла отдельный блок вопросов, что соответствует логике инструмента: именно эта группа даёт перспективную оценку имеющейся подготовки, не сопоставляя её ещё с реальным опытом. Оценки распределились таким образом, что ни по одной из десяти позиций школа не получила среднего балла выше 3,11 из 5 (таблица 3). При этом наиболее низкие оценки концентрируются именно вокруг компетенций, наиболее востребованных в реальной трудовой деятельности: управление конфликтами ($M = 2,56$),

цифровые навыки ($M = 2,57$), оценка рисков и последствий действий ($M = 2,63$), права работника ($M = 2,75$).

Таблица 3

Оценка вклада школы в формирование компетенций (неработавшие, $n = 63$;
шкала 1–5, где 1 – «совсем не даёт», 5 – «в полной мере»)

Компетенция	М
Управление конфликтами	2,56
Цифровые навыки	2,57
Оценка рисков и последствий	2,63
Права и обязанности работника	2,75
Тайм-менеджмент	2,78
Применение знаний в реальной деятельности	2,79
Ориентация в мире профессий	3,03
Принятие решений и ответственность	3,06
Коммуникация и общение	3,06
Командная работа	3,11

Что касается дефицитов школьной подготовки к работе, неработавшие учащиеся наиболее часто указывали на нехватку практики – реальных задач, кейсов, стажировок (75% неработавших выбрали этот вариант). На втором месте располагаются навыки преодоления стрессовых ситуаций (44%), затем работа с современными программами и устройствами (33%), информация о профессиях и рынке труда (32%), коммуникативные навыки и командная работа (32%). Лишь 6% неработавших полагают, что школа готовит к работе в достаточной мере.

Обобщение результатов.

Полученные данные в совокупности поддерживают следующую аналитическую интерпретацию. Учащиеся, не имеющие трудового опыта, систематически переоценивают ожидаемую трудность ситуаций, требующих самостоятельного действия и взаимодействия с людьми. Первый реальный трудовой опыт – даже непродолжительный и неформальный – оказывается корректирующим: работавшие сверстники ретроспективно оценивают те же ситуации существенно ниже по трудности. Это расхождение концептуально согласуется с логикой деятельностного подхода: самооценка готовности к деятельности формируется в процессе самой деятельности, а не в ходе учебных заданий, имитирующих её [1].

Именно поэтому приобретение начального трудового опыта выступает не просто биографическим фактом, но образовательным событием, меняющим самооценку человека.

Вместе с тем обнаруживается важное исключение: ранее не работавшие ожидают объяснение коллеге или клиенту более лёгким, чем оно оказывается в реальности. Это согласуется с результатами наших предыдущих опросов специалистов начального звена [1; 2], где коммуникация с клиентом была выделена как одна из ведущих зон затруднений. По всей видимости, подростки, не имея реального клиентского контекста, ориентируются на бытовой опыт общения, который существенно отличается от требований сервисного взаимодействия в условиях трудовой деятельности.

Низкие оценки вклада школы в формирование практически-ориентированных компетенций (управление конфликтами, цифровые навыки, права работника) не являются неожиданными. Эти оценки соотносятся с тем, что в исследовании практик трудового воспитания школы сообщали сами: реальное трудовое воспитание в большинстве организаций ориентировано на профориентацию, экологические и социальные акции, но не на формирование готовности к конкретным трудовым ситуациям [3]. Разрыв между декларируемыми результатами трудового воспитания и ожиданиями учащихся обнаруживается со стороны самих же обучающихся.

Необходимо сделать ряд методологических оговорок. Инструментальное разведение двух групп – намеренное и методически оправданное: оно позволило получить от каждой группы содержательно релевантные данные. Вместе с тем это означает, что прямое числовое сравнение средних значений между группами по «сопоставимым» позициям следует трактовать как иллюстративное, а не как результат сравнительного теста. Реальный эффект различия может быть установлен только при использовании идентичного инструмента для обеих групп. Кроме того, выборка охватывает несколько школ Санкт-Петербурга и не может рассматриваться как репрезентативная для других регионов. Наконец, нельзя исключить систематическое смещение, связанное с гендерным дисбалансом (65,7%

женщин) – особенно применительно к оценке готовности к физически нагруженным или технически ориентированным видам труда.

Заключение.

Проведенное исследование по результатам опроса показывает, что у учащихся старших классов, не имеющих трудового опыта, фиксируется более высокая самооценка ожидаемой трудности в ситуациях самостоятельного действия и взаимодействия с людьми, чем у их сверстников с опытом работы. При этом школа, по оценкам самих учащихся, слабо формирует именно те компетенции, которые наиболее востребованы в реальной трудовой деятельности. Ведущие дефициты концентрируются в зоне личностных и функциональных универсальных компетенций: стрессоустойчивость, самостоятельность в принятии решений, управление конфликтами, цифровые и прикладные навыки. Это воспроизводит структуру затруднений, ранее зафиксированную нами у взрослых специалистов начального звена на рабочем месте.

Практическое значение полученных результатов состоит в следующем. Для системы трудового воспитания они указывают на недостаточность профориентационно-ознакомительных форм работы и необходимость включения в школьные практики реальных трудовых проб и ситуативных задач. Для работодателей и разработчиков программ адаптации – на возможность снижения ожидаемых молодежи трудностей самостоятельной трудовой деятельности посредством педагогической поддержки на этапе вхождения в трудовую деятельность. Учащиеся, имеющие трудовой опыт, оценивают трудности самостоятельного выполнения рабочих задач ниже, чем учащиеся, не имеющие такого опыта. Дальнейшие исследования целесообразно ориентировать на расширение выборки (в том числе региональное) и применение единого инструмента для обеих групп, что позволит перейти к сравнительному дизайну и установить статистически значимые различия.

Список литературы

1. Писарев В.А. Целевые ориентиры программ адаптационного обучения специалистов начального звена сферы интернет-услуг / В.А. Писарев // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2023. – №4. – С. 3242. EDN AOUWRU
2. Писарев В.А. Универсальные компетенции как основа профессиональной адаптации специалистов / В.А. Писарев // Педагогическая наука и современное образование: материалы X научно-практической конференции, посвященной Дню российской науки (Санкт-Петербург, 9 февраля 2023 г.) / под ред. И.В. Гладкой, А.П. Тряпицыной. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. – С. 225–229. EDN TQXNWP
3. Писарев В.А. Практики трудового воспитания в современной школе: результаты анализа / В.А. Писарев // Человек и образование. – 2026. – №1(86). – С. 133–143.