

СПЕЦИФИКА АДАПТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: БАРЬЕРЫ И РЕНТООРИЕНТИРОВАННОЕ ПОВЕДЕНИЕ¹

ВОЛЬЧИК ВЯЧЕСЛАВ ВИТАЛЬЕВИЧ,

доктор экономических наук, профессор,
заведующий кафедрой экономической теории,
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
e-mail: volchik@sfedu.ru;

ФУРСА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА,

кандидат экономических наук,
доцент кафедры экономической теории,
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
e-mail: efoursa@mail.ru;

ФИЛОНЕНКО ЮЛИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА,

кандидат экономических наук,
доцент кафедры экономической теории,
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
e-mail: yfilonenko@sfedu.ru;

КРИВОШЕЕВА-МЕДЯНЦЕВА ДАРЬЯ ДМИТРИЕВНА,

аспирант,
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
e-mail: medyantsevad@mail.ru

В статье разрабатываемая авторами концепция адаптивной рациональности и адаптивного поведения исследуется в контексте институциональных изменений, реализуемых в сфере дополнительного образования России. Если внедряемые новшества некомплементарны институтам и правилам, действующим в среде дополнительного профессионального образования (ДПО), система может попасть в институциональную ловушку неэффективности. В этом случае акторы руководствуются отрицательными стимулами и страдает образовательный процесс. Сфера ДПО представляет особый интерес, так как в ней сочетаются интересы работника (слушателя), работодателя и академического сообщества. В попытках удовлетворить требования слушателей и работодателей, которые, как правило, ограничены в ресурсах, образовательные организации, предлагающие программы ДПО, вынуждены сокращать длительность курсов с тем, чтобы минимизировать издержки. Подобные меры негативно сказываются на качестве оказываемой образовательной услуги. Акторы, вовлеченные в систему ДПО, функционируют в сложных условиях: растет конкуренция на рынке услуг ДПО, происходит увеличение числа программ, постоянно варьируются требования государства и рынка труда. Данная статья нацелена на идентификацию релевантных институтов, механизмов

¹ Статья подготовлена при поддержке РГНФ: Грант № 15-32-01019 «Институциональные изменения структуры российской сферы образования и адаптивное экономическое поведение (на примере Ростовской области)».

адаптации, неформальных действующих правил и практик трех групп акторов сферы дополнительного образования – организаторов учебного процесса или руководителей, преподавателей ДПО и слушателей программ ДПО (на примере Ростовской области). В статье используются методы качественного интерпретативного анализа (интервью и анализ дискурсов).

Ключевые слова: адаптивное поведение; адаптивные стратегии; институты; дополнительное образование.

ADAPTIVE STRATEGIES IN THE RUSSIAN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING SYSTEM: INSTITUTIONAL BARRIERS AND RENT-SEEKING BEHAVIOR

VYACHESLAV V. VOLCHIK,

Doctor of Economics (DSc), Professor,
Head of the Department “Economic Theory”,
Southern Federal University, Rostov-on-Don,
e-mail: volchik@sfedu.ru;

ELENA V. FURSA,

PhD, Associate Professor of the Department “Economic Theory”,
Southern Federal University, Rostov-on-Don,
e-mail: efursa@mail.ru;

YULIA V. FILONENKO,

PhD, Associate Professor of the Department “Economic Theory”,
Southern Federal University, Rostov-on-Don,
e-mail: yfilonenko@sfedu.ru;

DARIA D. KRIVOSHEEVA-MEDYANTSEVA,

Graduate Student,
Southern Federal University, Rostov-on-Don,
e-mail: medyantsevad@mail.ru

The process of institutional change is going very rapidly in the Russian vocational education and training (VET) system. If implemented reforms are inconsistent with present working rules and institutions in the field, it causes inefficiencies of the VET system and may result in institutional traps. The actors involved in the VET system are working in an increasingly demanding environment. They have to adapt their behaviors to complicated and constantly changing rules. Seeking to meet the requirements of students and employers, who operate under resource constraints, educational organizations undertake curriculum reductions to minimize costs. These measures usually result in low education outcomes and poor quality of education. In an attempt to identify adaptive behavioral patterns of actors involved in the educational process, we have conducted and analyzed 50 in-depth interviews with lecturers, managers and students within the educational organizations of Rostov region that offer VET programs. Our research aims to contribute to the understanding of the mechanisms of adaptation among academic staff members and VET students using the concepts of institutional economics and qualitative research methods.

Keywords: adaptive behavior; adaptive strategies; institutions; vocational education and training.

JEL: B52, I21, I23.

1. Постановка проблемы

Реформы в российской сфере образования непрерывно продолжаются в течение всего постсоветского периода. Они происходят в несколько этапов. Вначале господствовало мнение, что необходимо создавать рынки, в том числе и в сфере образования, и рынок должен все расставить по своим местам. Однако постепенно пришло понимание, что создание рынков – это очень долгий и сложный процесс. В отсутствие соответствующих институтов рынки не функционируют эффективно. Более того, начальный этап развития рынков в сфере образования характеризовался различными дисфункциями: образовательным пузырем, вымыванием человеческого капитала, а также снижением качества образования.

Эволюция институциональной структуры российской сферы образования происходила под влиянием следующих важнейших факторов: глобализации, Болонского процесса, коммерциализации, ориентации на компетентностный подход.

Формирование рынка образовательных услуг сопряжено с различного рода ограничениями. Среди них можно выделить конституционные гарантии получения бесплатного образования и характеристики предлагаемых для рынка благ (доверительных благ, общественных благ, клубных благ и т.д.). Также в российских условиях формированию эффективных рынков в сфере образования препятствуют институциональная инерция и низкий платежеспособный спрос населения.

Сегмент дополнительного профессионального образования обладает наибольшим рыночным потенциалом, что определяется спецификой предоставляемых образовательных услуг. Однако особенности российской институциональной структуры не всегда способствуют развитию рыночных отношений в сфере ДПО. Используя в ходе исследования методы качественного интерпретативного анализа, мы предприняли попытку выявить адаптивные стратегии поведения, устойчивые поведенческие паттерны и механизмы регулирования, действующие в системе ДПО на сегодняшний день.

2. Специфика развития российской системы ДПО

В советское время система ДПО представляла собой достаточно развитую образовательную сферу, которая регламентировалась и полностью финансировалась государством. Так, в конце 1980-х гг. в стране насчитывалось 356 институтов повышения квалификации и усовершенствования работников, 188 филиалов, более 500 факультетов повышения квалификации при вузах и свыше 600 различных курсов.

Российская система ДПО в условиях переходной экономики и сокращения финансирования со стороны государства формировалась на качественно иной основе. В условиях нарастания кризисных процессов резко снизилась потребность в дополнительном профессиональном образовании, многие институты повышения квалификации были закрыты, сократился профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений. В то же время потребность в быстром обновлении знаний, получении новых навыков, специальностей и квалификаций, востребованных в рыночной экономике, стала постепенно возрастать. Система ДПО перешла на новую ступень развития и стала функционировать на базе высших учебных заведений, которые в настоящее время реализуют значительный объем программ дополнительного образования.

ДПО в России реализуется с помощью программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки. В этих программах могут участвовать две группы населения: 1) лица, имеющие среднее профессиональное и/или высшее образование; 2) лица, получающие среднее профессиональное и/или высшее образование.

При разработке программ ДПО образовательные учреждения должны учитывать потребности абитуриентов и слушателей, а также выстраивать программы с учетом современных профессиональных стандартов и квалификационных требований.

В современных условиях развития общества дополнительное профессиональное образование является одним из ключевых элементов системы непрерывного образования и направлено на реализацию и сохранение принципа непрерывности. Впервые этот термин упоминается в 1968 г. в документах ЮНЕСКО, где был выдвинут тезис о том, что непрерывное образование должно быть основной концепцией современного образования (Аксенова, 2013). Непрерывное образование представляет собой процесс роста образовательного потенциала человека на протяжении всей его жизни с помощью системы частных, общественных и государственных институтов. Как отмечают в своем исследовании Г. А. Ключарев, Ю. В. Латов и др., «главным направлением накопления человеческого капитала в условиях постиндустриальных модернизаций становится переход к системе непрерывного образования, институты которого рассматриваются как органическое порождение постиндустриального общества, экономики знаний» (Ключарев, Латов и Диденко, 2013, с. 96).

В 2000 г. Европейская комиссия и страны – члены ЕС приняли Меморандум непрерывного образования Европейского союза, а в 2010 г. в рамках новой европейской стратегии экономического развития «Европа 2020» была представлена также стратегия развития непрерывного образования «Образование и обучение 2020».

В России развитие системы непрерывного образования регламентируется Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»², а также Концепцией развития непрерывного образования взрослых в РФ с 2016 по 2025 г., которая направлена на создание возможностей и условий для реализации права взрослых на образование на протяжении всей жизни (Концепция развития непрерывного образования).

Система дополнительного профессионального образования также регламентируется международными нормативно-правовыми документами, которые характеризуются тремя основными процессами: Копенгагенский процесс, Болонский процесс, Туринский процесс.

Копенгагенский процесс связан с принятием министрами образования стран – членов ЕС Декларации по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе. Основные цели Копенгагенского процесса направлены на:

- повышение качества профессионального образования и обучения;
- повышение привлекательности профессионального образования и обучения стран европейской зоны;
- развитие мобильности студентов и выпускников системы профессионального образования и обучения европейских стран.

Россия официально не вступила в Копенгагенский процесс, но основные цели и ключевые задачи данного процесса в большинстве случаев совпадают с Болонским процессом, участником которого Россия является с 2003 г. В рамках Болонского процесса предусматривается создание единого европейского образовательного пространства, направленного на сближение и гармонизацию систем образования стран Европы. Среди семи ключевых целей Болонской Декларации следует выделить положение, которое обосновывает развитие европейской системы в рамках концепции «обучение в течение всей жизни», тем самым гарантируя соблюдение принципа непрерывности образования.

В 2009 г. Европейский фонд образования выдвинул новое направление своей деятельности, получившее название «Туринский процесс». Это направление

² См.: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в РФ» (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ – Дата доступа: 01.08.2017).

деятельности предусматривает детальный документированный анализ развития профессионального образования и обучения (ПОО) в ряде стран, которые не были включены в Копенгагенский процесс. Так, в Туринском процессе принимают участие страны Восточной Европы, включая Россию, Центральной Азии, Ближнего Востока, Северной Африки и Западных Балкан. Туринская декларация, подписанная в 2011 г., среди приоритетных направлений и целей выделяет обеспечение комплексного подхода к образованию и обучению граждан на протяжении всей жизни, улучшение возможностей доступа к образованию для всех, инвестирование в качество и в привлекательность ПОО и др.

В 2012 г. для реформирования и развития профессионального образования в Европе была создана ассоциация ESEDA – Европейский институт профессионального образования и обучения взрослых. Деятельность этой ассоциации направлена на развитие и улучшение качества ДПО провайдеров Европы, создание прозрачной и доступной системы ДПО, введение профессиональных квалификаций и степеней, которые будут признаны во всех европейских странах и др.

Российским аналогом данной европейской ассоциации можно назвать Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей (*Союз ДПО*). Данная организация была создана в 2002 г., и ее деятельность направлена на развитие и совершенствование российской системы ДПО. Среди направлений деятельности Союза ДПО следует выделить:

- создание взаимодействия системы ДПО и работодателей, служб занятости, а также других профессиональных сообществ;
- повышение качества российского ДПО;
- защита прав и интересов организаций ДПО в органах власти и др.

В настоящее время в работе Союза ДПО участвуют образовательные учреждения из 41 города и 38 регионов России, в его состав входят 104 члена. Следует отметить, что деятельность данной организации осуществляется в соответствии с международными практиками по развитию системы ДПО. Так, в 2016 г. Союз ДПО стал членом европейской ассоциации ESEDA, что способствует развитию международного сотрудничества с зарубежными образовательными организациями ДПО.

Современные экономические реалии активизируют деятельность образовательных организаций в поиске новых форм проведения учебного процесса. Так, существующая система ДПО подвергается трансформации под воздействием действующих рыночных механизмов, переориентируется на удовлетворение потребностей рынка труда и работодателей, а также структурируется в соответствии с задачами целевых программ переподготовки кадров и повышения квалификации. В настоящее время в России функционируют более 1000 организаций ДПО, в которых ежегодно обучаются свыше 40 000 слушателей. Согласно данным образовательных организаций в 2014 г. по программам ДПО обучалось 3,82 млн человек, из них 3,47 млн прослушали программы повышения квалификации (*Справка о состоянии сферы непрерывного образования, 2016*)

подавляющее большинство выпускников вузов, колледжей, техникумов нуждаются в переподготовке. Согласно опросу НИУ ВШЭ в рамках «Мониторинга экономики образования» в 2016 г. 53% респондентов указали на несоответствие полученной специальности, профессии и выполняемой в настоящий момент работы (*Бондаренко, 2017, с. 8*).

Согласно данным регулярного опроса взрослого населения по вопросам непрерывного образования, проводимого НИУ ВШЭ, уровень участия взрослого населения России (в возрасте от 25 до 64 лет) в дополнительном образовании с 2006 по 2016 г. вырос почти в два раза – с 8 до 16% (табл. 1). Данная динамика свидетельствует о росте интереса населения к программам и активизации рынка образовательных услуг в сфере ДПО.

Таблица 1

**Динамика участия взрослого населения России в дополнительном образовании
в 2006–2016 гг. (опрошенные в возрасте от 25 до 64 лет, %)**

Год	%
2006	8
2008	12
2010	15
2012	14
2013	12
2014	14
2015	12
2016	16

Источник: Бондаренко, 2017, с. 10.

Согласно данным выборочного обследования ФСГС в 2015 г. наиболее активными слушателями, проходившими обучение по программам ДПО являются граждане в возрасте 30–39 лет, составившие 30,8% от всего занятого населения, проходившего обучение по программам ДПО, а также группа населения в возрасте 40–49 лет – 26,2%. Самой низкой вовлеченностью характеризовались слушатели в возрасте 60 лет и более (3,5%), потребность которых в получении новых знаний и компетенций постепенно снижается (табл. 2).

Таблица 2

**Распределение занятого населения, проходившего обучение
по программам ДПО в 2015 г., по возрастным группам**

Все занятое население в возрасте 15–72 лет	тыс. чел.	%
	5006,6	100
15–19	4,4	0,1
20–24	263	5,3
25–29	745,7	14,9
30–39	1540,2	30,8
40–49	1314	26,2
50–59	960,8	19,2
60 и более	178,6	3,5

Источник: Распределение занятого населения..., 2015.

Потребность в получении дополнительного профессионального образования определяется не только возрастом, но также сферой деятельности, в которой задействован работник. Исходя из результатов выборочного обследования ФСГС в 2015 г. наиболее часто дополнительное образование получают (проходят повышение квалификации) специалисты, работающие в сфере образования (23,59%) и здравоохранения (18,1%), а также занятые на государственной службе (11,5%) и в финансовой сфере (11,7%). Такая высокая вовлеченность этих групп населения связана частично с введением в 2012 г. профессиональных стандартов для выполнения определенных трудовых функций. Профессиональные стандарты установлены Трудовым кодексом, федеральными законами и другими нормативно-правовыми актами. Профессиональный стандарт определяет объем и направление переподготовки или повышения квалификации работника, а также позволяет установить связь между должностными обязанностями, уровнем профессионализма, заработной платой работника и результатами его

профессиональной деятельности. Введение профессиональных стандартов является связующим звеном между рынком образовательных услуг и профессиональной деятельностью работника.

Таблица 3

Распределение занятого населения, проходящего обучение по программам ДПО в 2015 г., по видам экономической деятельности на основной работе

Все занятое население в возрасте 15–72 лет,	тыс. чел.	%
	5006,6	100
в том числе по видам экономической деятельности:		
Сельское и лесное хозяйство, охота, рыболовство и рыбоводство	51,1	1,02
Добыча полезных ископаемых	96,3	1,92
Обрабатывающие производства	413,8	8,27
Производство и распределение электроэнергии, газа и воды	179,7	3,59
Строительство	182,9	3,65
Оптовая и розничная торговля, ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования, гостиницы и рестораны	361,1	7,21
Транспорт и связь	315,8	6,31
Финансовая деятельность, операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг	586,1	11,71
Государственное управление и обеспечение военной безопасности, социальное страхование	578	11,54
Образование	1181,3	23,59
Здравоохранение и предоставление социальных услуг	906,4	18,10
Другие виды экономической деятельности	154	3,08

Источник: Распределение занятого населения....., 2015.

Одной из особенностей развития дополнительного профессионального образования в России или барьером к продвижению данного вида услуг является низкая мотивация взрослого населения к продолжению обучения и участию в образовательном процессе. Среди российского населения отсутствует понимание сути и необходимости получения ДПО (Ковалева и Бородина, 2013). Согласно исследованию НИУ ВШЭ Россия отстает от большинства стран Европейского союза по показателю вовлеченности населения в непрерывное образование. Так, в 2011 г. двое из пяти лиц в возрасте от 25 до 64 лет получали формальное и дополнительное образование в 28 странах ЕС. В России в 2016 г. только каждый пятый житель (Бондаренко, 2017, с. 12). Кроме того, 34% респондентов, участвовавших в опросе НИУ ВШЭ в 2016 г., на вопрос о причинах неучастия в формальном и дополнительном образовании указали: «лично мне это вообще не нужно для моего развития», и 27% респондентов ответили: «не было предпосылок, не было нужно для работы» (Бондаренко, 2017, с. 19).

Стратегия продвижения ДПО должна базироваться на отношении потребителя к принятию решения о получении ДПО как к вложению инвестиций в человеческий капитал, а следовательно, повышению собственной ценности как квалифицированного специалиста на рынке труда. Однако спрос на программы ДПО продолжает оставаться неустойчивым, незначительно развиваются региональные рынки ДПО, некоторые образовательные организации предлагают программы ДПО низкого качества, демпингуя при этом цены на рынке образовательных услуг.

К барьерам по развитию и продвижению программ ДПО следует отнести также отсутствие прямой связи между повышением квалификации и уровнем заработной

платы, а также карьерным ростом, как происходит в большинстве западных стран. В России работник может получить диплом о прохождении программы ДПО, но это не обеспечивает ему прибавки к заработной плате и гарантированного карьерного роста. То есть у российского специалиста отсутствует финансовая заинтересованность в потреблении образовательных услуг в сфере ДПО, так как он не может оценить конечный эффект от прохождения программы.

По ряду российских программ ДПО продолжает действовать ценовой барьер для потребителя. Будущему слушателю непонятен процесс формирования стоимости образовательной услуги, особенно на долгосрочные и дорогостоящие программы. Опираясь на результаты опроса НИУ ВШЭ в 2016 году, следует отметить, что 5% респондентов среди причин неучастия в дополнительном образовании указали: «довольно дорого, не могу себе это позволить», 3% участников опроса ответили: «из-за отсутствия финансовой поддержки работодателя» и 1% опрошенных: «из-за отсутствия государственной помощи, поддержки» (Бондаренко, 2017, с. 19).

Одним из значимых факторов, влияющих на принятие решения о получении дополнительного образования, являются загруженность работой, семейными обязанностями, нехватка свободного времени. Для программ ДПО очень важны гибкое расписание или возможность дистанционного обучения.

Тенденцией последних лет, как уже упоминалось ранее, является рост спроса на образовательные услуги в сфере ДПО. Однако этот спрос определяется прежде всего спецификой занимаемой должности, желанием сохранить текущую работу или достичь карьерного роста, а не личностной потребностью повысить свою квалификацию, получить новые компетенции, знания, работу (Ключарев и Латов, 2013, с. 100). То есть у слушателей программ ДПО формируются неправильные стимулы, отрицательное влияние которых на образовательный процесс нельзя игнорировать.

3. Теоретическая рамка и методы исследования адаптивных стратегий в сфере образования

Основная задача дополнительного образования – это решение проблемы безработицы. Действительно, дополнительное образование часто воспринимается как способ расширения карьерных возможностей для индивидов, испытывающих недостаток в ресурсах, мотивации, а также профессиональных навыках и квалификации, поскольку позволяет «приспособить» основное образование к той или иной конкретной профессии. Дополнительное образование – это возможность не только получить узкопрофильные знания, но также приобрести навыки командной работы, принятия решений, разрешения проблем в выбранной профессиональной области (Halpern, 2009), общение с экспертами также позволяет обучающемуся стать частью профессионального сообщества (Eichhorst et al., p. 314–315, 329).

Институциональные изменения в профессиональной среде, такие как введение профессиональных стандартов, формируют новые стимулы и поведенческие паттерны у вовлеченных акторов. Однако акторы не всегда могут выбирать эффективные или сравнительно эффективные стратегии поведения в связи с зависимостью от предшествующей траектории развития, с институциональной инерцией, а также с адаптацией к новым условиям осуществления повторяющихся взаимодействий (как рыночных, так и нерыночных) (Вольчик и Кривошеева-Медянцева, 2015, с.137).

Экономическая нестабильность, постоянные изменения требований к работникам на законодательном уровне, а также противоречивость действующих правил, касающихся дополнительного образования, формируют у слушателей программ ДПО отрицательные стимулы, оказывающие негативное влияние на образовательный процесс. Формальный подход к прохождению программ дополнительного образования, когда цель слушателя – это получение сертификата или диплома, а не знаний или навыков, разрушает изнутри

систему ДПО и в итоге снижает ценность полученных «корочек» как для слушателя, так и для работодателя. Если в процессе прохождения программы дополнительного образования не происходит приращения человеческого капитала, то ценность такой программы сводится к нулю в долгосрочной перспективе.

С тем чтобы выявить реальные адаптивные поведенческие модели, действующие правила и мотивы акторов в сфере ДПО, в рамках гранта РГНФ «Институциональные изменения структуры российской сферы образования и адаптивное экономическое поведение (на примере Ростовской области)» в 2016–2017 гг. были проведены глубинные интервью с респондентами, осуществляющими организацию, образование или обучение в сфере ДПО – руководителями таких организаций (7 респондентов), преподавателями в сфере ДПО (13 респондентов) и слушателями программ ДПО (30 респондентов).

Данные проведенного нами исследования сопоставлялись с имеющимися данными отечественных и зарубежных исследований, авторов, осуществляющих мониторинг дополнительного профессионального образования и изучающих адаптивные стратегии в сфере ДПО.

Количественный и качественный мониторинг сферы ДПО России, усовершенствованный, с увеличением числа организаций, реализующих программы ДПО, а также самих направлений, программ, вариативность их содержания, форм и сроков обучения проводит с 2012 г. Департамент рабочих кадров и дополнительного профессионального образования Минобрнауки РФ, который возглавил работу по формированию стратегии развития системы ДПО и создал экспертные советы по всем ключевым направлениям. Росстат установил официальную форму учета сведений о ДПО – форма федерального статистического наблюдения № 1-ПК «Сведения о дополнительном профессиональном образовании» и внедрил автоматизированный инструментальный состояние системы ДПО в стране. Кроме того, в 2013 г. РАНХиГС проводил мониторинг непрерывного профессионального образования среди руководителей кадровых служб российских предприятий и организаций различных направлений экономики (90 респондентов) и сотрудников предприятий соответствующих отраслей (1800 респондентов). Цели данного мониторинга были направлены на оценку масштабов и качества дополнительного образования, определение лучших практик получения ДПО, а также факторов, мотивов и результатов ДПО. Исследование отразило позиции российских работодателей и работников сфере ДПО в трех пилотных городах, а именно Москве, Екатеринбурге, Тюмени (*Мониторинг непрерывного профессионального образования, 2015*).

Интерес представляют результаты регулярного опроса взрослого населения по вопросам становления непрерывного образования в России (с 2013 по 2016 г.). Данное исследование проводилось Высшей школой экономики (НИУ ВШЭ) в рамках «Мониторинга экономики образования». Целью опроса является исследование участия взрослого населения России в возрасте 25–64 лет в различных видах образовательной деятельности, в том числе в дополнительном образовании (*Бондаренко, 2017*). В 2013 г. в рамках обследования был проведен опрос работодателей и руководителей образовательных учреждений, реализующих программы ДПО для взрослых. Авторы исследования провели анализ и оценку тенденций на рынке труда с учетом развития сферы профессионального образования, который выявил необходимость организации взаимодействия между заказчиками образовательных услуг (фирмами, предприятиями, населением) и производителями (учреждениями, реализующими программы) (*Ковалева и Бородина, 2013*).

В зарубежных странах для изучения вовлеченности населения в дополнительное профессиональное образование используются результаты общеевропейского обследования рабочей силы (Labour Force Survey), которое содержит раздел о различных формах непрерывного образования, а также анализ образования взрослого населения (Adult

Education Survey). Данные обследования позволяют определить вовлеченность взрослого населения в различные виды непрерывного образования, в том числе дополнительного в странах ЕС³.

Все вышеперечисленные исследования в основном отражают текущую динамику в сфере ДПО и степень вовлеченности населения в те или иные формы непрерывного образования с учетом демографических и профессиональных характеристик. Однако они не выявляют отношения респондентов к дополнительному образованию и механизмы адаптации к изменениям, которые происходят в системе ДПО, начиная с 1990-х гг. Глубинные интервью, проведенные в рамках вышеупомянутого гранта РГНФ «Институциональные изменения структуры российской сферы образования и адаптивное экономическое поведение (на примере Ростовской области)» с 50 респондентами, осуществляющими организацию, образование или обучение в сфере ДПО, позволяют оценить не только количественные характеристики, отражающие степень участия взрослого населения в этой сфере, но и качественные, раскрывающие специфику адаптивных стратегий в сфере ДПО.

4. Адаптация к институциональной структуре и оппортунистическое поведение

Дополнительное профессиональное образование – процесс, позволяющий сочетать обучение и работу, в результате чего рынок труда пополняется квалифицированными кадрами. Более того, обеспечивая непрерывное обучение индивидов, дополнительное образование выполняет важнейшую социальную роль, способствуя адаптации к изменениям в технологиях, технике, институтах и правовых нормах (Cheng, 2014, p. 28–30).

Мотивы слушателей, выбирающих программы ДПО, могут быть совершенно разнообразными. Проанализировав интервью с участниками рынка ДПО, мы выделили следующие факторы, определяющие спрос на программы дополнительного профессионального образования:

- 1) индивидуальная потребность, желание обучающегося;
- 2) необходимость переквалификации, связанная с изменениями в профессиональной деятельности;
- 3) требования законодательства;
- 4) требования работодателя.

В российских реалиях необходимость получения дополнительного образования в ряде областей зачастую продиктована требованиями законодательства. Кроме того, все более широкое распространение временных контрактов вынуждает работников постоянно проходить переподготовку и различные курсы повышения квалификации. Особенно эта тенденция проявляется в столь близкой нам сфере образования.

Сфера ДПО представляет для исследователя особый интерес, так как в ней сочетаются интересы работника (слушателя), работодателя и академического сообщества. Дополнительное профессиональное образование можно назвать открытым, поскольку, даже если программы реализуются в стенах высших учебных заведений, образовательный контент формируется при активном участии коммерческих и государственных предприятий, выступающих заказчиками конечного продукта системы ДПО – высококвалифицированного работника (Cheng, 2014, p. 30–32).

Как правило, программы дополнительного образования сочетают общетеоретические базовые и специфичные курсы, ориентированные на практику. Поскольку в большинстве случаев организатором программ ДПО выступает академия, возможна ситуация, когда теоретический контент значительно превалирует над практическим,

³ См.: European statistics. 2017. (<http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey> – Дата доступа: 11.08.2017).

а это может не устраивать слушателей и работодателей, финансирующих образование своих сотрудников.

Руководители программ ДПО в первую очередь должны соблюдать баланс между теоретическим и практическим материалом курса. На рынке образовательных услуг программа ДПО привлечет слушателей в том случае, если она будет разработана при участии экспертов-практиков.

«Преподаватель в ДПО – должен быть прежде всего практиком! Должен быть в курсе последних изменений и доносить до слушателей актуальную информацию» (муж., 35 лет, доц., канд. социол. наук).

«Программы должны преподносить квалифицированные специалисты, это всегда более интересно и более качественно. Потому что, когда вышел какой-нибудь аспирант, прочитав по листику, это одно, а когда вышел опытный специалист – это совсем другое. И это должен быть практик» (жен., 29 лет., канд. хим. наук).

Камнем преткновения сегодня также является вопрос об оптимальной длительности курса. Здесь опять-таки сталкиваются интересы трех сторон (работодателя, работника и организации, предоставляющей услугу ДПО). С одной стороны, не должно страдать качество оказываемой образовательной услуги, с другой – чем короче программа, тем она бюджетнее, а следовательно, доступнее для работодателей или слушателей. Необходимо отметить, что помимо финансовой составляющей, большое значение имеет и фактическое время, затраченное слушателем на освоение программы, ведь приходится трудиться в период прохождения обучения на двух фронтах, образовательном и профессиональном.

«Образовательный процесс упростился – большой спрос породил появление программ, подготовленных под лозунгом «подешевле и поскорее». <...> Вынуждены адаптироваться, чтобы был спрос на наши программы. Надо будет – быстренькоотреагируем на запрос аудитории, сделаем двух- трехдневную-недельную программу. Где угодно – у нас, у них, на выезде» (муж., 37 лет, доц.).

«Сокращается времени на ДПО. Это не очень хорошо, это может быть удобно, но не так продуктивно. Потом убирают практическую часть. Хотя всегда практика лучше, чем теория осваивается. Еще сейчас большую часть материала дают на самостоятельное изучение, хотя хотелось бы профессионалов, квалифицированных специалистов подольше слушать» (жен., 29 лет., канд. хим. наук).

«Считаю, что краткосрочные курсы в какой-то мере бестолковые. У нас есть профессии, которые требуют в обязательном порядке периодического повышения квалификации, и люди расценивают это образование не как получение навыков или знаний, а как получение «бумажечки», чтобы была поставлена галочка, что они получили обязательное повышение квалификации. Если цель – получить удостоверение, то тогда, чем короче и дешевле курсы, тем они «полезнее»» (муж., 51 год).

Любой образовательный процесс требует значительных ресурсов, программы ДПО не являются исключением. К сожалению, в университетах финансирование таких программ часто происходит по остаточному принципу, поскольку ДПО не является основным направлением деятельности в организациях высшего профессионального образования. Недостаток финансирования становится причиной отсутствия интереса сильных тренеров из бизнес-сообщества и преподавателей университета к программам ДПО, поскольку они оценивают свой труд и время дороже, чем его оценивает организация, предоставляющая услуги ДПО.

«Нас (преподавателей) не устраивает материальная сторона нашей работы в системе ДПО. Из-за того что учебное заведение, которое занимается реализацией ДПО, платит много налогов на образовательную деятельность и еще какие-то у них есть расходы, мы как педагоги получаем меньше половины суммы, которую оплачивает

слушатель программы. Все остальное забирает учебное заведение, что, на мой взгляд, не совсем правильно» (жен., 36 лет, доц., канд. искусствоведения).

«Требования возрастают, однако условий для эффективной работы недостаточно» (жен., 57 лет, доц.).

Таким образом, в ряде случаев на рынке дополнительного образования имеет место неблагоприятный отбор (*adverse selection*) (Акерлоф, 1994), происходит вытеснение более квалифицированных специалистов менее опытными, и соответственно, качество оказываемой образовательной услуги снижается.

«Я отказываюсь участвовать в программах дополнительного образования в качестве преподавателя. Из-за низкой оплаты труда приходится как-то варьировать свое время, отказываться от чего-то» (жен., 36 лет, доц., канд. искусствоведения).

«Человек должен зарабатывать своим трудом, вне зависимости от того, в какой он профессии. Это не должно быть просто проявлением его энтузиазма или интересов. Любой труд должен быть адекватно оплачен государством. Если цена неадекватна, то многие люди просто уходят из этой профессии в другие. Очень обидно, когда специалист, в которого государство вложило немалые средства, потому что процесс обучения достаточно длительный, уходит, и получается, что эти вложения напрасны» (жен., 32 г., препод.).

Проблема качества оказываемых образовательных услуг в сфере ДПО особенно актуальна в последнее время. Рынок ДПО условно можно поделить на две части в соответствии с тем, какую цель изначально преследуют слушатели, намеренные пройти программу. И если в первой группе слушатели нацелены на получение знаний, навыков и новой информации, то во второй отношении к прохождению программ ДПО чисто формальное. В последнем случае наличие сертификата или диплома гораздо важнее, чем реально полученные знания. Зачастую слушатели из второй группы даже не хотят посещать оплаченные занятия. Решение о выдаче документа о прохождении программы ДПО в такой ситуации остается на совести организации, предоставляющей услугу ДПО. Такая ситуация большинством респондентов была обозначена как форма коррупционного поведения, вредная и даже губительная для репутации вузов и организаций, осуществляющих деятельность в сфере ДПО, однако имеющая место быть: *«для корочки массово выписываются лжесертификаты», «получение корочек без присутствия на курсах», «на занятиях – никого, а дипломы – у всех».*

Необходимо отметить, что после того как изменилась форма диплома о прохождении программы дополнительного профессионального образования (он перестал быть государственным образцом), конкуренция на рынке услуг ДПО повысилась, но появились недобросовестные организации, торгующие дипломами, при этом либо не оказывающие образовательную услугу вообще, либо предоставляющие услугу низкого качества.

«С одной стороны, отмена государственной аккредитации упростила режим предоставления услуг ДПО, с другой стороны, достаточно получить лицензию (на оказание образовательных услуг). Некоторые недобросовестные поставщики услуг пользуются этим и «продают» не знания, не образовательную услугу, а корочку» (муж., 50 лет, доц., канд. эконом. наук).

«Отмена госаккредитации привела к некоторому хаосу в системе ДПО. Сюда полезли все, кому не лень. Вузы лишились монополий на осуществление образовательной деятельности, конкуренция выросла, а соответственно – упали цены» (муж., 35 лет, доц., канд. эконом. наук).

«Необходимо регулировать рынок ДПО, так как на нем существуют недобросовестные участники, предлагают некачественные услуги по низким ценам. Они сбивают цены и оттягивают на себя потенциальных клиентов на рынке ДПО. Государство должно создавать условия для развития ДПО» (муж., 35 лет, доц.).

Как было отмечено в работе (Acemoglu and Pischke, 2000), наличие внешнего контроля за усвоением контента образовательной программы повышает ценность сертификата (диплома) о ее окончании, и соответственно, стимулирует слушателей прикладывать больше усилий во время обучения. Наличие требований к квалификации работника со стороны государства, в свою очередь, будет побуждать работодателей оплачивать дополнительное образование (Dustmann and Schönberg, 2012). Более того, сами руководители высказывают мнение о том, что «работодатель сам должен оплачивать курсы повышения квалификации для своих сотрудников. Работодатель должен не только определять направленность курсов повышения квалификации, но и платить за эти курсы, тогда происходит реальное повышение квалификации в соответствии с потребностью работодателя» (жен., 47 лет, проф.).

В отсутствие этих двух условий, организации не будут отправлять своих сотрудников на обучение, а последние не станут получать дополнительное образование, что приведет к разрушению системы ДПО (Eichhorst et al., p. 324).

Еще один риск в сфере дополнительного профессионального образования связан с созданием так называемых тупиковых (dead-end) программ. Получаемые компетенции должны быть востребованы в реальном секторе экономики, соответствовать потребностям работодателей и быть актуализированными во времени. Однако, как отмечают респонденты, «к сожалению, нередко возникают ситуации, когда к нам приходят слушатели и говорят, что им нужно повысить квалификацию, просят предложить какую-то программу, которая будет дешевле всего, в удобные для них сроки. То есть они идут по пути наименьшего сопротивления, выполняя формальные требования. Для них вопрос наполнения этой программы абсолютно не актуален, для них важно получить «корочку»» (жен., 47 лет, проф.).

В отличие от академических программ высшего образования, которые могут быть актуальны несколько лет, контент программ ДПО должен постоянно обновляться.

Таким образом, можно выделить пять элементов, обеспечивающих успех дополнительного образования (Woessmann 2008; Gambin 2009):

1. Релевантность контента.
2. Постоянное обновление контента.
3. Тесный контакт с работодателями.
4. Высокий уровень качества образовательной услуги.
5. Обеспеченность ресурсами.

В то же время респонденты обозначили препятствия, имеющиеся для эффективного развития сферы ДПО: «бесконечная модернизация, реформирование образовательного процесса, исключение современных, нового поколения УМК, соответствующих требованиям времени, отсутствие объективной (может даже критериальной) оценки качества оказываемых услуг» (жен., 52 г.); «отсутствие четких унифицированных правил в этой сфере – может, должен быть какой-то портал программ, хотя они есть, но они все разобщены. Хотя, пока есть свои правила, местечковость, неразбериха, можно «впаривать» разные программы» (муж., 37 лет, доц.).

В системе ДПО немаловажно, кто является заказчиком и оплачивает образовательные услуги. Возможны два варианта – либо программу оплачивает работодатель, либо сам слушатель. Еще Пигу утверждал, что у фирмы нет стимулов инвестировать в образование сотрудников, поскольку работник, став более квалифицированным, может найти более высокооплачиваемую работу и покинуть организацию сразу после окончания программы, не оправдав вложенных в него средств (Pigou, 1912). Бекер (Becker, 1964) в теории о человеческом капитале различал общие и специфичные навыки. И если общие знания и навыки могут использоваться работником в другой организации, специфичные навыки позволяют повысить производительность конкретного работника только в условиях одного предприятия. Очевидно, что работнику выгоднее получать

образование, которое ему пригодится на другом рабочем месте. Заинтересованность работодателя в финансировании дополнительного образования сотрудников может повыситься в том случае, если он будет уверен, что инвестиции в человеческий капитал окупятся, т.е. когда речь идет о специфичных навыках (*Acemoglu, 1999*). Чтобы выйти из положения, работодатель может предложить работнику более низкую заработную плату на период обучения (это актуально для длительных программ) или контракт, обязывающий проработать в организации, финансирующей образование, определенное время (*Malcomson, Maw and McCormick, 2003*). Организация получает так называемую трудовую ренту (*labor market rent*) в том случае, если разница между производительностью работника и его заработной платой – это положительная величина. Если трудовая рента имеет место быть, работодателю выгодно оплачивать образование работника, поскольку увеличение продуктивности его труда только повысит ренту, более того асимметричность информации не позволит работнику понять, что его труд оплачивается в меньшем объеме, чем должен.

5. Заключительные замечания и выводы

Система дополнительного профессионального образования в России находится в стадии формирования, вследствие чего постоянно реформируется. Внедряемые в систему ДПО институты и действующие правила не всегда вписываются в сложившийся формат взаимодействия образовательных организаций, работодателей и работников, которые выступают непосредственным потребителем образовательной услуги.

В условиях когда ресурсы всех трех сторон ограничены, причем как финансовые, так и временные, идеальная программа дополнительного образования подразумевает не только хорошо поданный контент, включающий как теоретическую базу, так и практические знания, она также должна быть непродолжительной по времени и недорогой. Образовательным организациям, реализующим программы ДПО, необходимо прикладывать значительные усилия в поисках заветного баланса качества образовательной услуги, ее стоимости и временной продолжительности. Сокращение стоимости и продолжительности программ ДПО неизбежно влечет снижение качества оказываемой образовательной услуги, как следствие, в долгосрочной перспективе ценность дополнительного образования и в глазах слушателей, и в глазах работодателей снижается. Вовлеченные акторы начинают относиться к получению диплома или сертификата о дополнительном образовании как к формальности, очередному барьеру, который необходимо преодолеть с тем, чтобы удовлетворить требованиям профессиональных стандартов.

При реформировании сферы дополнительного профессионального образования необходимо учитывать интересы и возможности всех вовлеченных сторон, в противном случае, вместо ожидаемых положительных результатов, таких как приумножение человеческого капитала, обмен знаниями и информацией в рамках профессиональных сообществ и, как результат – повышение эффективности труда и рост средней заработной платы, мы будем наблюдать эффекты институциональной ловушки в дополнительном образовании. Иными словами, система ДПО сможет просуществовать в условиях, когда все слушатели получают дипломы без особых усилий, работодатели не сильно тратятся на образование сотрудников, требования законодательства при этом удовлетворяются, а образовательные учреждения зарабатывают нелишние для них деньги, но неэффективность такого функционирования рано или поздно станет очевидна в виду отсутствия качественных изменений и экономического эффекта в масштабах страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абрамов А. Г., Булакина М. Б., Иванников А. Д. и др. (2014). Система дополнительного профессионального образования Российской Федерации: ключевые статистические

показатели по результатам автоматизированного сбора данных // *Вестник РУДН*, № 1 (серия «Информатизация образования»)

Акерлоф Дж. (1994). Рынок «лимонов»: неопределенность качества и рыночный механизм // *THESIS*, вып. 5, с. 91–104

Аксенова Э. А. Тенденции развития непрерывного образования в США: социально-экономический аспект. (http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/Lerner2013/Aksenova_EN.A..pdf – Дата доступа: 01.09.2017).

Бондаренко Н. В. (2017). Становление в России непрерывного образования: анализ на основе результатов общероссийских опросов взрослого населения страны. Информационный бюллетень. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», [Мониторинг экономики образования, № 5 (104)].

Вольчик В. В., Филоненко Ю. В. и Кривошеева-Медянцева Д. А. (2015). Адаптивная рациональность, адаптивное поведение и институты // *JOURNAL OF INSTITUTIONAL STUDIES (Журнал институциональных исследований)*, т. 7, № 4.

Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. (2016) / Под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПИУ, 200 с.

Ключарев Г. А., Латов Ю. В., Диденко Д. В. и Латова Н. В. (2013). Непрерывное образование, человеческий капитал и социально-экономические неравенства в условиях трансформаций // *Вестник РГНФ*, № 13.

Ковалева Н. В., Бородина Д. Р. и Ковалева Л. Э. (2013). Спрос и предложение на рынке дополнительного профессионального образования // *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*, № 6(6), с. 34–40.

Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. (http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 – Дата доступа: 21.08.2017).

Мосичева И. А. (2011). Реализация программ ДПО в условиях совершенствования нормативной базы профессионального образования // *Высшее образование в России*, № 8–9.

Мониторинг непрерывного профессионального образования: позиции работодателей и работников (2015) / Е. М. Авраимова, Т. Л. Клячко, Д. М. Логинов. М.: Изд. дом «Дело», РАНХиГС, 60 с.

Распределение занятого населения, проходящего обучение по программам дополнительного профессионального образования, по видам экономической деятельности на основной работе и возрастным группам. 2015. (http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/obraz/index.html – Дата доступа: 23.07.2017).

Союз ДПО. 2017. (<http://www.dpo-edu.ru> – Дата доступа: 01.09.2017).

Справка о состоянии сферы непрерывного образования взрослых в Российской Федерации. Приложение 1 к Концепции развития непрерывного образования взрослых в РФ. 2017. (http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 – Дата доступа: 10.09.2017).

Стратегия развития ДПО в условиях сокращения государственного регулирования. (2012). Материалы X Международной научно-практической конференции. (19–20 апреля 2012 г., город Ярославль). Ярославль: Издательство Академии Пастухова, 184 с.

Acemoglu, D. and Pischke, J. S. (2000). Certification of training and training outcomes // *European Economic Review*, 44(4), 917–27.

Acemoglu, D. and Pischke, J. S. (2003). Minimum wages and on-the-job training. In *Worker Well-Being and public policy* (pp. 159–202) // *Emerald Group Publishing Limited*.

Cheng, J. (2014). Values, Predicaments, and Countermeasures for a Model Combining Learning with Working in Higher Vocational Education // *Chinese Education and Society*, vol. 47, no. 5, September–October 2014, pp. 27–37.

Dustmann, C. and Schönberg, Uta. (2012). What makes firm-based vocational training schemes successful? The role of commitment // *American Economic Journal: Applied Economics*, no. 4(2), pp. 36–61.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., et al. (2015). A road map to vocational education and training in industrialized countries // ILR Review, no. 68(2), pp. 314–337.

Halpern, R. (2009). The Means to Grow Up: Reinventing Apprenticeship as a Developmental Support in Adolescence. New York: Routledge.

Gambin, L. (2009). Initial vocational education and training (IVET) in Europe: Review. Thesaloniki: CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training).

Malcomson, J. M., Maw, J. W. and McCormick, B. (2003). General training by firms, apprentice contracts, and public policy // European Economic Review, 47(2), 197–227.

Woessmann, L. (2008). Efficiency and equity of European education and training policies // International Tax and Public Finance, no. 15(2), pp. 199–230.

REFERENCES

A reference on the status of adult continuing education in the Russian Federation. Appendix 1 to the Concept of the Development of Continuing Adult Education in the Russian Federation. 2017. (http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 – Access Date: 10.09.2017). (In Russia).

Abramov, A. G., Bulakina, M. B., Ivannikov, A. D., et al. (2014). Vocational Education and Training System in Russia: Key Statistical Indicators on the Results of Automated Data Collection. Bulletin of PFUR, series Informatization of education, 1. (In Russia).

Acemoglu, D. and Pischke, J. S. (2000). Certification of training and training outcomes. European Economic Review, 44(4), 917–27.

Acemoglu, D. and Pischke, J. S. (2003). Minimum wages and on-the-job training. In Worker Well-Being and public policy (pp. 159–202). Emerald Group Publishing Limited.

Additional vocational education in the context of modernization. (2016). Ed. M. V. Novikova (eds.). Yaroslavl: RIO YAGPU, 200 p. (In Russia)

Akerlof, G. (1994). The Market for ‘Lemons’: Quality Uncertainty and the Market Mechanism // THESIS, 5, 91–104. (In Russia).

Aksenova E. A. Trends in the development of continuing education in the US: the socio-economic aspect. (http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/Lerner2013/Aksenova_EH.A..pdf – Access Date: 01.09.2017). (In Russia).

Bondarenko, N. V. (2017). The formation of continuous education in Russia: an analysis based on the results of nationwide surveys of the adult population of the country. News bulletin. Moscow: National Research University “Higher School of Economics”. [Monitoring of the Economics of Education, 5(104)]. (In Russia).

Cheng, J. (2014). Values, Predicaments, and Countermeasures for a Model Combining Learning with Working in Higher Vocational Education. Chinese Education and Society, 47(5), 27–37. September–October.

Distribution of the employed population undergoing training under supplementary vocational education programs, by types of economic activity at the main job and age groups. 2015. (http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/obraz/index.html – Access Date: 23.07.2017). (In Russia).

Dustmann, C. and Schönberg, Uta. (2012). What makes firm-based vocational training schemes successful? The role of commitment. American Economic Journal: Applied Economics, 4(2), 36–61.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R. and Zimmermann, K. F. (2015). A road map to vocational education and training in industrialized countries. ILR Review, 68(2), 314–337.

Gambin, L. (2009). Initial vocational education and training (IVET) in Europe: Review. Thesaloniki: CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training).

Halpern, R. (2009). The Means to Grow Up: Reinventing Apprenticeship as a Developmental Support in Adolescence. New York: Routledge.

Klyucharev, G. A., Latov, Yu. V., Didenko, D.V. and Latova, N. V. (2013). Continuous Education, Human Capital and Socio-Economic Inequalities in the Context of Transformations. *Vestnik RGNF*, 13. (In Russia).

Kovaleva, N. V., Borodina, D. R. and Kovaleva, L. E. (2013). Demand and Supply in the Market of Additional Professional Education. *Supplementary Professional Education in Country and World*, 6(6), 34–40. (In Russia).

Malcomson, J. M., Maw, J. W. and McCormick, B. (2003). General training by firms, apprentice contracts, and public policy. *European Economic Review*, 47(2), 197–227.

Mosicheva, I. A. (2011). The implementation of DPO programs in the context of improving the regulatory framework for vocational education. *Higher education in Russia*, 8–9. (In Russia).

Monitoring of continuous professional education: the position of employers and employees (2015). *E. M. Abrahamova, T. L. Klyachko, D. M. Loginov.* Moscow: Publishing house “Delo” RANHiGS, 60 p. (In Russia).

Strategy for the development of DPOs in the context of a reduction in state regulation. (2012). Materials of the X International Scientific and Practical Conference. (April 19–20, 2012, the city of Yaroslavl). Yaroslavl: Publishing House of the Pastukhov Academy, 184 p. (In Russia).

The concept of the development of continuing adult education in the Russian Federation for the period up to 2025. (http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 – Access Date: 21.08.2017. (In Russia).

Union of DPOs. 2017. (<http://www.dpo-edu.ru> – Дата доступа: 01.09.2017).

Volchik, V. V., Filonenko, Yu.V. and Krivosheeva-Medyantseva, D. D. (2015). Adaptive Rationality, Adaptive Behavior and Institutions. *JOURNAL OF INSTITUTIONAL*, 7(4). (In Russia).

Woessmann, L. (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax and Public Finance*, 15(2), 199–230.