

■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Диссонанс между академическими знаниями и требованиями рынка труда в цифровой экономике

А. В. Панибратцев

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена анализу структурного разрыва между содержанием академического образования и динамично меняющимися запросами рынка труда в условиях цифровой трансформации. В отличие от традиционных исследований, определяющих диссонанс как статическое несоответствие компетенций, данная работа обосновывает процессный подход. Здесь разрыв рассматривается как развернутая цепочка событий, начинающихся в момент найма выпускника и завершающихся его выходом на проектную мощность спустя 12–15 месяцев. В результате анализа составлена блок-схема, показывающая основные этапы этого процесса и выделяющая зону диссонанса как отрезок экономической неэффективности, в течение которого компания несет издержки на корпоративное дообучение. На основе системного анализа выделены темпоральные, содержательные, институциональные и когнитивные факторы, создающие зону неэффективности. Предложена проектно-экосистемная педагогическая модель, базирующаяся на переносе момента столкновения студента с промышленной реальностью с поствузовского этапа на этап обучения. Модель включает внедрение различных инструментов, в частности командных проектов с ролевой структурой, открытых брифингов и систему оценивания, ориентированную на продуктивные метрики. Анализируются риски чрезмерной утилитаризации образования, усиления социального неравенства и сопротивления академической среды. Результаты исследования показали, что смещение фокуса с передачи знаний на моделирование производственных процессов в вузе выступает важным условием снижения диссонанса и повышения конкурентоспособности системы образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА профессиональное образование, цифровая экономика, диссонанс компетенций, рынок труда, педагогический дизайн, процессная модель, корпоративное дообучение, человеческий капитал

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Панибратцев, А. В. (2026). Диссонанс между академическими знаниями и требованиями рынка труда в цифровой экономике. *Образовательная политика*, 25(2), 38–45.



© Панибратцев А. В., 2026

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Поступила: 18.05.2026
Принята: 30.05.2026
Дата публикации: 06.07.2026

Андрей Викторович ПАНИБРАТЦЕВ

д. филос. н., профессор, кафедра гуманитарных и социально-политических наук, Московский государственный технический университет гражданской авиации; профессор, кафедра управления природопользованием и охраны окружающей среды, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(119606, РФ, Москва, пр. Вернадского, 84),
<https://orcid.org/0009-0001-9772-8449>,
e-mail: pasabas@yandex.ru

Введение

Проблема несоответствия академической подготовки запросам рынка труда рассматривается в литературе через статичные показатели: сравниваются перечни компетенций в дипломах и вакансиях, измеряется доля трудоустроенных выпускников. Но цифровая экономика с ее скоростью обновления технологического ландшафта требует процессного подхода, при котором диссонанс определяется как последовательность событий, разворачивающихся с момента найма выпускника. Именно временная протяженность разрыва, а не сам факт его наличия, становится экономически значимой величиной для работодателя (Шваб, 2016).

Актуальность работы обусловлена тем, что традиционная логика образовательного процесса выстроена линейно и предполагает автоматическую конвертацию изученной теории в трудовое действие. Но реальная практика цифровых компаний демонстрирует обратное: после трудоустройства выпускник проходит через обязательный этап столкновения с незнакомым технологическим стеком и осознание собственной неподготовленности и только через корпоративное дообучение выходит на ожидаемую производительность. В этих условиях университетское образование рискует утратить функцию основного института профессионализации, уступая место корпоративным системам подготовки.

Цель статьи заключается в построении процессной модели указанного диссонанса и обосновании педагогических условий, позволяющих перенести точку преодоления разрыва с этапа корпоративного обучения на этап вузовской подготовки.

Объект исследования – система высшего профессионального образования в ее

взаимодействии с цифровым сектором рынка труда. Предметом исследования являются организационно-педагогические условия, способствующие сокращению разрыва между академической подготовкой и требованиями работодателей.

Методы исследования

Методологическую основу исследования составил процессный подход, в рамках которого диссонанс рассматривается не как набор несоответствий, а как цепочка последовательных этапов, каждый из которых

характеризуется собственными причинами и следствиями. Использован метод процессного моделирования, позволивший визуализировать типовой путь выпускника в цифровой компании от момента найма до выхода

на максимальную производительность.

Системный анализ применялся для рассмотрения образовательной и производственной подсистем как элементов единого комплекса общественного воспроизводства квалифицированных кадров. Диссонанс описывается как нарушение структурных связей между этими подсистемами, возникшее вследствие их асинхронного развития. В рамках системного подхода выделены входные параметры взаимодействия – содержание образовательных программ, квалификация преподавателей, технологическая оснащенность вузов – и выходные параметры в виде требований работодателей к скорости адаптации и набору компетенций выпускника.

Декомпозиция системы позволила выявить уровни рассогласования: темпоральный, содержательный, институциональный и когнитивный. Каждый уровень

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РИСКУЕТ УТРАТИТЬ ФУНКЦИЮ ОСНОВНОГО ИНСТИТУТА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ, УСТУПАЯ МЕСТО КОРПОРАТИВНЫМ СИСТЕМАМ ПОДГОТОВКИ

Рисунок 1. Блок-схема формирования диссонанса между академической подготовкой и требованиями цифрового рынка труда
Figure 1. Flowchart of the formation of dissonance between academic preparation and the requirements of the digital labor market



Источник: разработано автором
Source: developed by the author

анализировался как самостоятельный источник дисфункции, одновременно усиливающий действие остальных. Такой взгляд дал возможность перейти от констатации разрыва к построению объяснительной модели, связывающей дефекты образовательной подсистемы с конкретными этапами зоны неэффективности выпускника в производственной среде.

Результаты

Для наглядного представления природы диссонанса разработана блок-схема, описывающая типовой путь выпускника в цифровой компании (Рис. 1). В идеальной модели работодателя трудоустройство выпускника вуза в цифровую компанию должно привести к продуктивной деятельности, но в реальности новичок сначала сталкивается с производственными требованиями. В этом моменте обнаруживается ряд проблем: вчерашний студент не знаком с актуальным технологическим стеком,

не имеет навыков работы в распределенных командах и не готов действовать в условиях неполноты данных (Deming, 2017). Это столкновение создает зону диссонанса (зону D), находясь в которой выпускник не может самостоятельно приступить к выполнению трудовых задач. Зона D является прямым следствием того, что академическая среда не моделировала производственные процессы, ограничиваясь лабораторными симуляциями и закрытыми задачами (Autor, 2015). Продолжительность зоны D составляет в среднем от трех до девяти месяцев в зависимости от сложности технологического домена. За зоной диссонанса логично следует вынужденный этап корпоративного дообучения, когда компания инвестирует в нового сотрудника собственные ресурсы – время наставников, доступ к платформам, разбор ошибок на реальных проектах. Таким образом, выход на проектную мощность происходит лишь спустя 12–15 месяцев после найма, что в условиях цифровой экономики считается критическим сроком.

Представленная блок-схема фиксирует важный вывод: диссонанс является не точкой, а протяженным во времени процессом со своей внутренней структурой. Как следствие, и педагогические решения должны быть направлены не на абстрактное сближение компетенций, а на устранение конкретных этапов этой цепочки.

Проведенный анализ позволяет выделить группы факторов, превращающих столкновение выпускника с рынком в затяжную зону неэффективности.

1. Скорость обновления образовательных программ значительно уступает скорости смены технологических платформ. Например, период утверждения и внедрения нового учебного плана составляет несколько лет, тогда как жизненный цикл фреймворков в цифровой индустрии сократился до нескольких месяцев¹. Это означает, что выпускник объективно не может получить в вузе знания об инструментах, которые будут актуальны на момент его найма.

1 Manyika, J., Chui, M., Miremadi, M., Bughin, J., George, K., Willmott, P., & Dewhurst, M. (2017). *Harnessing automation for a future that works*. McKinsey Global Institute.

2. Сравнительный анализ формулировок образовательных стандартов и профессиональных требований выявляет выраженный семантический сдвиг: вуз оперирует понятиями «знать», «анализировать», «владеть теорией», тогда как рынок требует «развертывать», «интегрировать», «обеспечивать отказоустойчивость» (Константиновский, 2015). Остальные виды деятельности либо отсутствуют в программах, либо представлены в имитационном режиме, зачастую без взаимодействия с реальной инфраструктурой и без учета фактора неопределенности, свойственного живым системам.

3. Академическая среда устроена таким образом, что поощряет глубину погружения в одну область знаний в ущерб горизонтальным связям, тогда как цифровая экономика предъявляет спрос на специалистов с Т-образным профилем компетенций, сочетающих глубокую экспертизу в одном направлении с широким

пониманием смежных областей и развитыми коммуникативными навыками². Разрыв между монодисциплинарной структурой факультетов и кросс-функциональной природой цифровых продуктов усиливает зону D и продлевает срок корпоративной адаптации.

4. Цифровое поколение обучающихся формирует познавательные стратегии в среде гипертекста, нелинейной навигации и высокой плотности информационного потока, тогда как академическая дидактика сохраняет линейную архитектуру занятий (Карр, 2012).

Это противоречие создает дополнительное внутреннее напряжение, не связанное с содержанием знаний, но влияющее на скорость их применения в динамичной рабочей обстановке.

Зона D представляет собой не просто этап профессионального становления, а период экономической неэффективности, в течение которого компания несет издержки, не получая ожидаемой отдачи от нового сотрудника. В этот период выпускник потребляет ресурсы, например, время коллег, доступ к инфраструктуре, право на ошибку в продуктивной среде, не производя при этом ценности для бизнеса. Масштабирование

этой ситуации на уровень отрасли позволяет говорить о системном трансфере издержек с институтов образования на институты рынка труда (Acemoglu, 2018).

Работодатели реагируют на эту ситуацию различными способами. Первый способ — это создание собственных образовательных подразделений, корпоративных университетов и программ

стажировок, по сути дублирующих функции профессионального образования. Второй способ — это отказ от требования диплома о высшем образовании в пользу прямого тестирования компетенций и анализа портфолио проектов (Spence, 1973). Оба варианта свидетельствуют о том, что сигнальная функция диплома в цифровом секторе снижается, а центр оценки кандидата смещается из академической плоскости в практическую.

Таким образом, процессная модель описывает и педагогический, и экономический феномен, то есть чем продолжительнее зона D, тем выше совокупные издержки отрасли и тем ниже конкурентоспособность национальной системы образования.

В ИДЕАЛЬНОЙ МОДЕЛИ РАБОТОДАТЕЛЯ ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСНИКА ВУЗА В ЦИФРОВУЮ КОМПАНИЮ ДОЛЖНО ПРИВЕСТИ К ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, НО В РЕАЛЬНОСТИ НОВИЧОК СНАЧАЛА СТОЛИВАЕТСЯ С ПРОИЗВОДСТВЕННЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ

2 Carnevale, A. P., Garcia, T. I., & Ridley, N. (2012). *The overlooked value of certificates and associate's degrees*. Georgetown University Center on Education and the Workforce.

Таблица 1. Сравнительная характеристика традиционной и проектно-экосистемной моделей подготовки
Table 1. Comparative characteristics of traditional and design-ecosystem training models

Параметр сравнения	Традиционная модель	Проектно-экосистемная модель
Источник содержания	Утвержденный учебник, syllabus	Реальные задачи индустриальных партнеров
Роль преподавателя	Лектор-транслятор, экзаменатор	Фасилитатор, тренер, наставник
Характер задач	Закрытые, с единственным верным ответом	Открытые, слабоструктурированные
Оценка результата	Экзамен, зачет, GPA	Продуктовые метрики, защита перед заказчиком
Точка столкновения с реальностью	После выпуска	В процессе обучения

Источник: разработано автором. Source: developed by the author.

Обсуждение

Логика блок-схемы подсказывает, что наиболее эффективной стратегией является не сокращение зоны D, а ее полное или частичное устранение за счет переноса точки столкновения с реальными требованиями на более ранний этап – в период обучения в вузе. Для этого необходимо создать такие педагогические условия, при которых этап «столкновение с реальными требованиями» будет проживаться студентом не после получения диплома, а внутри образовательного процесса.

Первым условием выступает внедрение проектно-ориентированной экосистемы, основанной на задачах реального сектора. Речь не столько об учебных проектах с заранее известным решением, сколько о полноценном участии студентов в продуктовых циклах компаний-партнеров. В такой среде студент одновременно работает с промышленным технологическим стеком, сталкивается с меняющимися требованиями заказчика и несет ответственность за качество кода или архитектурного решения. Эта деятельность моделирует этап корпоративного дообучения, но в стенах университета и под руководством преподавателей, а не за счет работодателя (Kolb, 2015).

Вторым условием является пересмотр роли преподавателя, который в рамках традиционной модели выступает в роли транслятора, фильтра и контролера знаний. Но для устранения зоны D нужна позиция фасилитатора, модератора проектных групп, человека, способного организовать рефлекссию студента над собственной деятельностью в ситуации неопределенности. Сравнительная характеристика традиционной и проектно-экосистемной моделей подготовки приведена в таблице 1.

Третье условие: перестройка системы оценивания. Если академические оценки

основаны на воспроизведении теории, то для устранения зоны D они должны отражать способность студента создавать рабочие продукты, взаимодействовать в команде и адаптироваться к меняющимся требованиям. Внедрение критериев, принятых из индустриальной практики оценки эффективности, позволит сместить фокус с процесса обучения на его результат, соотносимый с запросами рынка³.

Процессная модель позволяет конкретизировать не только педагогические условия, но и содержательное изменение в образовательных программах. Так, если зона D возникает из-за незнания выпускником промышленного стека, практик непрерывной интеграции и принципов построения отказоустойчивых систем, то эти элементы должны быть интегрированы в учебный процесс.

Анализ также показывает, что в число наиболее значимых требований входят навыки работы с системами контроля версий, контейнеризации, облачными платформами, а также владение гибкими методологиями разработки. В то же время учебные планы большинства вузов по-прежнему сосредоточены на изучении отдельных языков программирования в изоляции от инфраструктурного контекста (Центр стратегических разработок, 2018). Соответствие педагогических решений этапам процессной модели диссонанса приведено в таблице 2.

Эти решения не требуют пересмотра фундаментального ядра образовательной программы, но предполагают другое распределение времени и другой подход к организации самостоятельной работы студентов. Основной принцип здесь: погружение в производственный контекст как

3 World Economic Forum. (2025). *The future of jobs report 2025*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>

в среду, внутри которой теория осваивается и применяется (Мынбаева, 2019).

Предложенная модель снижения диссонанса имеет ряд ограничений, которые целесообразно учитывать при ее практической реализации.

Стремление полностью устранить зону D несет в себе риски. Чрезмерная ориентация на текущие запросы рынка может привести к эрозии фундаментальной подготовки, без которой невозможна долгосрочная профессиональная адаптация в условиях меняющихся технологий (Гневашева, 2015). Специалист, обученный работе только с конкретным стеком, рискует оказаться неконкурентоспособным при смене технологической парадигмы, тогда как фундаментальное образование дает методологическую базу для переучивания. Баланс между инструментальной гибкостью и фундаментальностью мышления остается центральной дилеммой педагогического проектирования (Сафиуллина, 2025).

Также существует риск усиления социального неравенства, ведь если проектно-экосистемная модель будет реализована только в высокорейтинговых университетах, имеющих доступ к партнерствам с лидерами индустрии, разрыв между выпускниками разных вузов может увеличиться (Носырева, 2025). Поэтому важной задачей

СИГНАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ДИПЛОМА
В ЦИФРОВОМ СЕКТОРЕ СНИЖАЕТСЯ,
А ЦЕНТР ОЦЕНКИ КАНДИДАТА
СМЕЩАЕТСЯ ИЗ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
ПЛОСКОСТИ В ПРАКТИЧЕСКУЮ

педагогического сообщества становится тиражирование эффективных практик и создание открытых цифровых полигонов, доступных широкому кругу образовательных организаций, в том числе региональных (Иншакова, 2025).

Следует учитывать и сопротивление самой академической среды, т. к. переход от роли лектора к роли фасилитатора требует от преподавателей освоения новых компетенций и, что важнее, пересмотра профессиональной идентичности.

Еще одно ограничение связано с масштабируемостью модели, поскольку для плотного взаимодействия с индустриальными партнерами необходим значительный объем организационных ресурсов. Преодоление этого препятствия затруднено в условиях массового образования. Решение видится в развитии сетевых форм реализации программ и создании консорциумов вузов вокруг крупных технологических компаний, но этот механизм требует дальнейшей нормативной проработки (Сорокин, 2020).

Предлагаемая модель сфокусирована на IT-секторе как наиболее динамичном сегменте цифровой экономики. Вопрос о ее применимости в других отраслях остается открытым и составляет перспективу дальнейших исследований.

Таблица 2. Соответствие педагогических решений этапам процессной модели диссонанса
Table 2. Correspondence of pedagogical decisions to the stages of the process model of dissonance

Этап	Порождающая причина	Педагогическое решение
Столкновение с незнакомым стеком	Изучение учебного инструментария	Внедрение облачных полигонов, работа с реальными CI/CD конвейерами
Отсутствие навыков командной разработки	Индивидуальные учебные задания	Групповые проекты с ролевой структурой и ротацией
Неготовность к неопределенности	Закрытые задачи с известным ответом	Проектные брифинги с открытыми требованиями
Длительная корпоративная адаптация	Отсутствие опыта деловой коммуникации	Изучение технического английского, презентации решений, написание документации

Источник: разработано автором. Source: developed by the author.

Заключение

Таким образом, диссонанс между академическими знаниями и требованиями цифрового рынка труда представляет собой не статическое несоответствие и не единовременный акт обнаружения пробелов в подготовке, а сложный, многокомпонентный процесс, развернутый во времени и состоящий из нескольких последовательных, причинно-обусловленных этапов. Предложенная в статье схема фиксирует этот процесс в его внутренней логике, показывая основной переход от первичного столкновения выпускника с промышленной реальностью к вынужденному корпоративному дообучению через закономерное осознание недостаточности собственных компетенций. Именно зона D выступает критической точкой приложения педагогических усилий, проблемным узлом, который должен быть развязан средствами образования, а не передан на аутсорсинг корпоративным учебным центрам.

Проведенный анализ показал, что причины диссонанса не сводятся к какой-либо одной плоскости, а распределены по взаимосвязанным измерениям: темпоральному, содержательному, институциональному и когнитивному. Каждое из этих измерений создает собственный тип дефицитов и требует специфических педагогических решений. Темпоральный разрыв требует механизмов опережающего обновления содержания, содержательный — смены критериев образовательных результатов, институциональный — разрешения монодисциплинарных установок, когнитивный — перестройки дидактической архитектуры. Но изолированное воздействие на каждое из этих измерений по отдельности не дает результата. Лишь при их комплексной,

синхронизированной реализации в рамках целой образовательной стратегии достигается системное сокращение зоны D.

Устранение или сокращение зоны диссонанса возможно не через экстенсивное наращивание объемов преподаваемого материала и не через ситуативные коррективы отдельных курсов, а за счет переноса самого момента столкновения с промышленной реальностью с поствузовского этапа на этап обучения в университете. Это требует не косметических изменений учебных планов и не точечного добавления нескольких прикладных дисциплин при сохранении прежней логики организации образовательного процесса,

а полноценного перехода к проектно-экосистемной модели. В рамках этой модели студент с первых курсов погружен в среду реальных производственных задач, работает с промышленным технологическим инструментарием, взаимодействует

ПЕРЕХОД ОТ РОЛИ ЛЕКТОРА К РОЛИ ФАСИЛИТАТОРА ТРЕБУЕТ ОТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОСВОЕНИЯ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И, ЧТО ВАЖНЕЕ, ПЕРЕСМОТРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

в кросс-функциональных командах и несет осмысленную ответственность за качество создаваемого продукта. Такая трансформация архитектуры обучения не снижает фундаментальной ценности глубокой теоретической подготовки, а принципиально меняет ее место и функцию, т. к. теория перестает быть оторванным от жизни знанием, подлежащим механическому воспроизведению на экзамене. Она помещается в деятельностьный контекст, где осваивается и закрепляется как инструмент решения практических проблем и как средство навигации в пространстве профессиональной неопределенности.

Список источников / References

Гневашева, В. А. (2025). Высшее профессиональное образование как фактор профессионального развития современной молодежи России. *Современные проблемы науки и образования*, 5, 52. <https://www.elibrary.ru/jldlrp>

Иншакова, А. О., & Матыцин, Д. Е. (2025). AI-регулирование преодоления разрыва между рынком высшего образования и рынком труда в «умных» регионах России. *Вестник Московского университета МВД России*, 3, 215–221. <https://www.elibrary.ru/asetja>

Карр, Н. Дж. (2012). *Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами*. Бэст Бизнес Букс.

Константиновский, Д. Л., & Попова, Е. С. (2015). Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования. *Социологические исследования*, 11, 37–48.

Мынбаева, А. К. (2019). Обзор новейших теорий образования: педагогика 2.0, образование 3.0 и хьютагогика (эвтагогика). *Вестник Казахского национального университета. Серия педагогические науки*, 61(4), 4–16. <https://www.elibrary.ru/yedngl>

Носырева, И. Г., & Белобородова, Н. А. (2025). Трансформация рынка труда в цифровую эпоху. *Экономика труда*, 12(12), 1821–1842. <https://www.elibrary.ru/bvrmfa>

Сафиуллина, Ф. Р. (2025). Рынок труда для студентов: барьеры и возможности в современных экономических условиях. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 5, 75–83. <https://www.elibrary.ru/wjqfkg>

Сорокин, П. С., & Фрумин, И. Д. (2020). Проблема «структура/действие» в XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для

исследовательской повестки. *Социологические исследования*, 7, 27–36. <https://www.elibrary.ru/fqygnl>

Центр стратегических разработок. (2018). *Двенадцать решений для нового образования: Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики*. НИУ ВШЭ.

Шваб, К. (2016). *Четвертая промышленная революция*. Эксмо.

Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2018). The race between man and machine: Implications of technology for growth, factor shares, and employment. *American Economic Review*, 108(6), 1488–1542. <https://doi.org/10.1257/aer.20160696>

Autor, D. H. (2015). Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 3–30. <https://doi.org/10.1257/jep.29.3.3>

Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>

Dissonance between Academic Knowledge and Labor Market Demands in the Digital Economy

Andrey V. PANIBRATTSEV

Sc.D. (Philosophy), Professor, Department of Humanities and Socio-Political Sciences, Moscow State Technical University of Civil Aviation; Professor, Department of Environmental Management and Environmental Protection, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (84, Vernadskogo Ave., Moscow, Russian Federation, 119606), <https://orcid.org/0009-0001-9772-8449>, e-mail: pasabas@yandex.ru

ABSTRACT This article provides a comprehensive analysis of the structural gap between the content of academic education and the dynamically changing demands of the labor market in the context of digital transformation. Unlike traditional studies, which capture dissonance as a static mismatch of competencies, this paper substantiates a process-based approach, examining the gap as a chain of events unfolding over time, beginning with the hiring of a graduate and culminating in their reaching full capacity only 12–15 months later. The central element of the analysis is the author's flowchart, visualizing the key stages of this process and identifying the zone of dissonance as a period of economic inefficiency during which the company incurs costs for corporate continuing education. Based on a systemic analysis, four groups of factors are identified that generate this zone of inefficiency: temporal, substantive, institutional, and cognitive. A project-based ecosystem pedagogical model is proposed, based on shifting the student's encounter with industrial reality from the postgraduate stage to the educational stage. The model includes the implementation of cloud-based training areas, team projects with a role-based structure, open briefings, and an assessment system focused on product metrics. The risks of excessive utilitarianization of education, increasing social inequality, and resistance from the academic community are analyzed. The study's results show that shifting the focus from knowledge transfer to modeling production processes at the university is key to reducing dissonance and increasing the competitiveness of the national education system.

KEY WORDS vocational education, digital economy, competency dissonance, labor market, pedagogical design, process model, corporate continuing education, human capital

TO CITE Panibrattsev, A. V. (2026). Dissonance between Academic Knowledge and Labor Market Demands in the Digital Economy. *Educational Policy*, 25(2), 38–45.

© Panibrattsev A. V., 2026

Received: 18.05.2026

Accepted: 30.05.2026

Date of publication: 06.07.2026