

<https://doi.org/10.52944/PORT.2026.64.1.004>

Научная статья



Дефициты социальной компетентности студентов СПО в представлениях обучающихся и преподавателей: совпадения и расхождения

Э. Л. Емельянова [✉]1, А. В. Анисимова ^{1,2}¹ Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Российская Федерация² Волоколамский аграрный техникум «Холмогорка»,
Волоколамск, Российская Федерация[✉] elemelyanova@fa.ru

Аннотация

Введение. Социальная компетентность выступает системным основанием успешной профессиональной социализации, ресурсом продуктивного взаимодействия в учебно-производственных и коммуникативных ситуациях. В системе среднего профессионального образования развитие социальных навыков становится особенно значимым в условиях роста требований рынка труда и расширения спектра надпрофессиональных компетенций.

Цель исследования – сопоставить восприятие дефицитов социальной компетентности обучающимися СПО и преподавателями, выявить зоны совпадений и расхождений в оценках и определить адресные приоритеты педагогической работы по развитию социальных навыков.

Методы. Сравнительное описательное исследование проведено на выборке студентов (n = 131) и преподавателей (n = 16) Волоколамского аграрного техникума «Холмогорка». Обработка данных включала описательную статистику, ранжирование и расчет индекса расхождения между самооценками студентов и экспертными оценками педагогов.

Результаты. Установлено, что на ранних этапах обучения наиболее выражены дефициты эмоциональной регуляции и самомотивации, на втором курсе — проблемы учебной мотивации и когнитивной гибкости, а на выпускном этапе — самодисциплины и навыков убеждения. Преподаватели наиболее проблемными считают развитие критического мышления, самомотивации и навыков работы в условиях неопределенности. Наиболее значимое расхождение оценок выявлено в отношении критического мышления: студенты оценивают его уровень значительно выше, чем преподаватели.

Научная новизна исследования заключается в сопоставлении самооценок студентов и экспертных оценок преподавателей при анализе дефицитов социальной компетентности в системе СПО, а также в выявлении зон совпадения и противоречий в их представлениях о проблемных навыках.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в образовательной практике организаций СПО при определении приоритетных направлений развития социальной компетентности студентов на различных этапах обучения.

Ключевые слова: социальная компетентность, студенты СПО, среднее профессиональное образование, самооценка, универсальные компетенции, мягкие навыки, дефицит компетенций

© Емельянова Э. Л., Анисимова А. В.

Для цитирования: Емельянова Э. Л., Анисимова А. В. Дефициты социальной компетентности студентов СПО в представлениях обучающихся и преподавателей: совпадения и расхождения // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Том 14. № 1. С. 53–68. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.64.1.004>

Поступила в редакцию 11 января 2026 г., поступила после рецензирования 5 февраля 2026 г. принята к публикации 10 февраля 2026 г.

Original article

Social competence deficiencies in vocational education: A comparative analysis of student and teacher perspectives

Ella L. Emelyanova ^{✉ 1}, Alyona V. Anisimova ^{1,2}

¹Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation
²“Kholmogorka” Agrarian College, Volokolamsk, Russian Federation
[✉]elemelyanova@fa.ru

Abstract

Introduction. Social competence serves as the systemic foundation for successful professional socialization and constitutes a crucial resource for productive interaction within educational, vocational, and communicative contexts. In the system of Vocational Education and Training (VET), the development of social skills acquires particular significance amidst the escalating demands of the labour market and the broadening spectrum of transversal competencies.

Aim. The objective of this study is to compare the perceptions of social competence deficiencies between VET students and educators, to identify areas of convergence and divergence in their assessments, and to determine targeted priorities for pedagogical interventions aimed at developing social skills.

Methods. A comparative descriptive study was conducted using a sample comprising 131 students and 16 educators from the Volokolamsk Agrarian College “Kholmogorka”. Data analysis involved descriptive statistics, ranking procedures, and the calculation of a discrepancy index between the students’ self-assessments and the educators’ expert evaluations.

Results. The findings indicate that during the initial stages of training, deficiencies in emotional regulation and self-motivation are the most pronounced. In the second year of study, challenges related to academic motivation and cognitive flexibility emerge, whereas at the graduation stage, gaps in self-discipline and persuasion skills become prominent. Conversely, educators identify the development of critical thinking, self-motivation, and the ability to operate under conditions of uncertainty as the most problematic areas. The most significant discrepancy in evaluations was observed regarding critical thinking: students rated their proficiency in this area substantially higher than the educators did.

Scientific novelty. The originality of this research lies in juxtaposing students’ self-assessments with the expert evaluations of educators to analyze social competence deficiencies within the VET framework. Furthermore, it contributes by identifying specific areas of consensus and contradiction in their respective perceptions of skill-related challenges.

Practical significance. The findings of this study can be applied within the educational practices of VET institutions to determine priority areas for fostering students' social competence across various stages of their educational progression.

Keywords: social competence, VET students, self-assessment, secondary vocational education, universal competencies, soft skills, skill deficits

For citation: Emelyanova, E. L., & Anisimova, A. V. (2026). Social competence deficiencies in vocational education: A comparative analysis of student and teacher perspectives. *Vocational Education and Labour Market*, 14(1), 53–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.64.1.004>

Received January 11, 2026; revised February 5, 2026; accepted February 10, 2026.

Введение

Переход от школьной модели обучения к профессиональной подготовке в системе СПО сопровождается не только ростом требований к предметно-профессиональным результатам, но и усилением роли социальной компетентности – способности эффективно действовать в ситуациях общения, сотрудничества и разрешения учебно-производственных конфликтов, а также в условиях неопределенности. В отечественной традиции социальная компетентность рассматривается как фактор успеха будущей профессиональной деятельности и социального становления личности студента (Мердеева, Сережникова, 2016), а также как результат целенаправленного педагогического сопровождения, включающего организацию деятельности, рефлексивные практики и социально значимые формы взаимодействия (Гущина, 2020).

В международном дискурсе близкие смысловые поля задаются понятиями «*competence*» и «*transversal competences*» в профессиональном образовании, которые включают социальные и коммуникативные компоненты, личностную саморегуляцию, способность к совместной деятельности и решению проблем (Calero López, Rodríguez-López, 2020; Mulder et al., 2007). Показательно, что социальные навыки приобретают особую ценность на рынке труда: рост отдачи от социальных навыков отражен в экономических исследованиях, указывающих на их вклад в продуктивность и занятость (Deming, 2017).

В российской педагогике и психологии образования социальная компетентность в последние годы все чаще описывается через *building blocks* (дословно – «строительные блоки») – базовые универсальные компетенции и мягкие навыки, которые не сводятся к узкому набору «коммуникативных умений», а включают внутриличностные регуляторы (самоосознанность, самодисциплина, самомотивация), межличностные навыки (коммуникация, взаимодействие в команде, разрешение конфликтов), а также когнитивные компоненты (критическое и системное мышление, решение проблем, креативность) (Авдеева и др., 2025). В контексте СПО акцент смещается в сторону педагогических условий и профессиональной позиции преподавателя: модель soft-компетенций педагога

СПО описывает именно те умения, которые позволяют создавать образовательные ситуации для развития надпрофессиональных результатов у студентов (Зеер, Заводчиков, 2022).

В рамках данного исследования под социальной компетентностью понимается интегративное, развивающееся личностно-деятельностное образование, обеспечивающее эффективное, этически ответственное и нормативно сообразное взаимодействие с людьми и сообществами в офлайн- и онлайн-средах, проявляющееся в когнитивном, эмоциональном, поведенческом и мотивационно-ценностном компонентах (Емельянова, 2026). Предложенное определение позволяет операционализировать социальную компетентность в контексте СПО как метакомпетенцию, ядро которой формируется из ряда общих компетенций (ОК) ФГОС СПО. При этом исследовательский фокус смещается от диагностики фактического уровня сформированности компетентности (что является итоговой целью) на выявление воспринимаемых дефицитов у ключевых субъектов образовательного процесса. Такой подход, опирающийся на модели «некалиброванных самооценок» (Kruger, Dunning, 1999), позволяет выявить зоны педагогических рисков и расхождения в «языке оценивания» между студентами и преподавателями, что является первым необходимым шагом для проектирования эффективных формирующих воздействий.

В компетентностном подходе принципиально различаются понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция фиксируется в нормативных документах (ФГОС) как ожидаемый результат подготовки и описывает круг задач, способы действий и контексты применения. Компетентность отражает индивидуальную способность и готовность реализовывать соответствующую компетенцию в деятельности. В настоящей работе рассматриваются именно воспринимаемые дефициты (самооценки студентов и экспертные оценки педагогов), что не подменяет деятельностьную диагностику, а дополняет ее на этапе проектирования формирующих педагогических решений (Baartman, Ruijs, 2011; Kruger, Dunning, 1999).

Для системы СПО России рамкой описания ожидаемых результатов выступают федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО), где результаты подготовки фиксируются в виде общих компетенций (ОК). Социальная компетентность в таком подходе не задается как одна «ОК», а проявляется как интегративное ядро нескольких общих компетенций: принятие решений и решение профессиональных задач (ОК 01), организация собственной деятельности и саморазвитие (ОК 03), взаимодействие в коллективе (ОК 04), коммуникация (ОК 05), а в современных редакциях стандартов — и владение цифровыми технологиями (например, ОК 09) как инструментом профессионального взаимодействия и работы с информацией. Соответственно, в эмпирической части статьи социальная компетентность операционализируется через совокупность компонентов, соотносимых с «ядром» общих компетенций ФГОС СПО (табл. 1), при этом компоненты креативности и работы с ИИ трактуются как когнитивный и цифровой ресурс совместного решения задач и коммуникации (в рамках и сверх нормативного ядра).

Таблица 1 / Table 1

Операционализация компонентов социальной компетентности
 и соотнесение с ядром общих компетенций ФГОС СПО
 Operationalization of social competence components and their alignment
 with the core general competencies of the FSES SVE

Компонент	Операциональное определение (кратко)	Связь с ОК ФГОС СПО (ядро)	Пример пункта самооценки
Самоосознанность	Рефлексивная оценка своих сильных/слабых сторон и осознание факторов, влияющих на учебную деятельность	ОК 03	Я понимаю, какие мои сильные и слабые стороны проявляются в учебно-профессиональных ситуациях
Самомотивация	Внутренняя инициативность и способность поддерживать интерес и усилие при длительных/сложных заданиях	ОК 03	Я умею поддерживать мотивацию и доводить начатое до результата
Управление эмоциями	Саморегуляция эмоций в стрессовых ситуациях и сохранение конструктивного поведения в общении	ОК 03, ОК 04	В напряженной ситуации я могу контролировать эмоции и сохранять рабочие отношения
Эффективная коммуникация	Ясное устное/письменное выражение мыслей, активное слушание, уточнение смыслов	ОК 04, ОК 05	Я умею объяснить свою позицию и задавать уточняющие вопросы, чтобы избежать недопонимания
Работа в команде	Согласование целей, распределение ролей, координация действий и ответственность за общий результат	ОК 04	В командной работе я соблюдаю договоренности и выполняю свою роль в срок
Разрешение конфликтов	Конструктивное урегулирование разногласий, переговорные стратегии, поиск компромисса	ОК 04, ОК 05	Если возникает конфликт, я могу предложить варианты решения и обсудить их спокойно
Критическое мышление	Оценка аргументов и источников, выявление логических ошибок, обоснование выводов	ОК 01, ОК 02	Я умею проверять информацию и аргументировать свои выводы фактами
Системное мышление	Анализ взаимосвязей и причинно-следственных связей, выделение ключевых факторов проблемы	ОК 01, ОК 02	Я умею видеть взаимосвязи между факторами и прогнозировать последствия решений
Креативность	Генерация альтернативных решений и идей в условиях ограничений и неопределенности	ОК 01	Я могу предложить несколько разных вариантов решения одной и той же задачи
Работа с ИИ/цифровыми инструментами	Использование цифровых сервисов (в т.ч. ИИ) для поиска/обработки информации и подготовки решений с последующей критической проверкой	ОК 09, ОК 02	Я умею использовать цифровые сервисы/ИИ для подготовки чернового решения и затем проверять результат по критериям качества

Однако декларирование этих компетенций в стандартах не гарантирует их эффективного формирования. Ключевой методологический и педагогический вызов заключается в том, как эти компетенции «видятся» самими участниками образовательного процесса — студентами и преподавателями. Исследования показывают, что самооценка компетентности может расходиться с фактическим уровнем: студенты нередко демонстрируют завышенные или смещенные самооценки из-за трудностей калибровки собственных умений (Kruger, Dunning, 1999), а в профессиональном образовании фиксируются различия

между воспринимаемой и реально проявляемой компетентностью (Baartman, Ruijs, 2011). Дополнительно ценностные и смысловые различия между студентами и преподавателями влияют на то, какие навыки считаются «важными» и какие — «сложными для развития» (Раицкая, Тихонова, 2018). В исследованиях профессионального образования также подчеркивается, что явное встраивание надпрофессиональных навыков в учебный процесс связано с более позитивными самооценками социальных умений и учебной субъектности (Romanova, 2022).

В результате возникает исследовательская проблема: при формальном декларировании универсальных компетенций в СПО преподаватели и студенты могут расходиться в представлениях о том, какие навыки развиты слабо, какие формируются труднее, и какие требуют приоритетного педагогического вмешательства. Эти расхождения потенциально влияют на качество профессиональной социализации студентов (Осипова, 2023) и на эффективность образовательных практик.

Цель исследования — сопоставить восприятие дефицитов социальной компетентности обучающимися СПО 1–3 курсов и преподавателями СПО, выявить зоны совпадений и противоречий и определить навыки с наибольшим разрывом оценок, на этой основе сформулировать адресные педагогические приоритеты по курсам.

Задачи:

1. Определить профиль дефицитов социальной компетентности по самооценке студентов каждого курса.
2. Выделить навыки, которые студенты чаще всего считают «наименее развитыми» (выбор до трех).
3. Установить навыки, которые преподаватели считают трудными для развития у студентов и/или развиваемыми наименее охотно.
4. Выявить навыки с максимальными расхождениями студент – преподаватель и интерпретировать причины.
5. Сформулировать адресные приоритеты формирующей педагогической работы по развитию социальной компетентности студентов 1–3 курсов.

Методы

В сравнительном исследовании приняли участие 131 студент Волоколамского аграрного техникума «Холмогорка», из них обучающиеся 1 курса ($n = 41$), 2 курса ($n = 49$) и 3 курса ($n = 41$), а также преподаватели этого техникума ($n = 16$). В ответах студентов 3 курса зафиксированы пропуски по одному пункту шкалы самооценки («эффективная коммуникация», 5 пропусков); при расчете средних значений использовалось поэлементное исключение пропусков (pairwise deletion). Для показателя «эффективная коммуникация» у обучающихся 3 курса валидное $n = 36$.

Инструментарий

Опрос студентов включал:

- 1) самооценку уровня развития 10 компонентов социальной компетентности (5-балльная шкала: 1 — крайне низкий уровень, 5 — высокий

уровень). Компоненты сгруппированы как внутриличностные, межличностные, когнитивные и цифровые (в части взаимодействия с ИИ). Такая логика соответствует современным представлениям о мягких навыках как многомерной системе, включающей регуляторные, коммуникативные и когнитивные компоненты (Авдеева и др., 2025; Mulder et al., 2007);

2) *выбор до трех навыков*, которые студент считает наименее развитыми (ранжирование дефицитов через ограниченный выбор). Данный прием позволяет выявлять «приоритетные дефициты» и уменьшать эффект «социально желаемых» ответов, когда участник склонен завышать общий уровень по шкале.

Опрос преподавателей включал:

- 1) *выбор навыков*, которые студенты развивают наименее охотно;
- 2) *оценку сложности развития* ряда навыков у студентов по шкале 1–5 (1 – очень легко развивать; 5 – очень сложно)

Выбор показателя «сложность развития навыка» опирается на подходы к оценке универсальных компетенций как результата и процесса, требующего разных педагогических средств и процедур оценивания (Казакова, Тарханова, 2018; Calero López, Rodríguez-López, 2020).

Процедуры обработки данных

Для самооценок студентов рассчитаны средние значения по каждому навыку для 1, 2 и 3 курсов, выполнено ранжирование по «наименее развитым» значениям. В свою очередь для «выбора дефицитов» рассчитаны доли студентов, указавших навык (в процентах от численности курса).

Для преподавателей рассчитаны как доли ответов по «наименее охотно развиваемым» навыкам, так и средние значения по шкале сложности развития навыков.

Для выделения противоречий применен *индекс расхождения* на пересечении сопоставимых навыков: сравнение студенческой самооценки (уровень) и преподавательской оценки «простоты/сложности развития» (процесс). В качестве сопоставимой метрики использована «простота развития» = 6 (средняя сложность), после чего вычислялась абсолютная разность между студенческой оценкой и «простотой» (Baartman, Ruijs, 2011). Интерпретация индекса учитывает известный эффект некалиброванных самооценок (Kruger, Dunning, 1999).

Результаты и обсуждение

Самооценка компонентов социальной компетентности студентами

В табл. 2 представлены средние значения самооценки по 10 компонентам.

Профиль 1 курса. Наименее развитые компоненты: *управление эмоциями* (2,98), *самотивация* (3,02), *разрешение конфликтов* (3,05). Данный профиль соответствует ситуации адаптации первокурсников к требованиям СПО и к «более взрослым» формам взаимодействия, когда возрастает потребность в саморегуляции и эмоциональном контроле в общении (Гущина, 2020).

Профиль 2 курса. Минимальные значения фиксируются по навыку *работа с ИИ* (3,39), *управление эмоциями* (3,49) и *креативность* (3,51).

Таблица 2 / Table 2

Самооценка уровня развития компонентов социальной компетентности (М, 1–5)

Self-assessment of the level of development of social competence components (M, scale 1–5)

Компонент	1 курс (n=41)	2 курс (n=49)	3 курс (n=41)
Самоосознанность	3,56	4,00	4,07
Самомотивация	3,02	3,59	3,83
Управление эмоциями	2,98	3,49	3,98
Эффективная коммуникация	3,61	3,78	3,72
Работа в команде	3,59	4,06	3,76
Разрешение конфликтов	3,05	3,53	3,76
Критическое мышление	4,22	4,20	3,88
Решение проблем	3,59	3,86	3,61
Креативность	3,73	3,51	3,80
Умение работать с искусственным интеллектом	3,59	3,39	3,59

Примечание: для показателя «эффективная коммуникация» у обучающихся 3 курса валидное $n = 36$ (5 пропусков); для остальных показателей самооценки валидные n соответствуют численности групп (1 курс $n = 41$; 2 курс $n = 49$; 3 курс $n = 41$).

Относительно высокими остаются *критическое мышление* (4,20) и *командная работа* (4,06). Такой сдвиг может отражать усложнение учебно-производственных задач и рост цифровой насыщенности образовательной среды, где требуются новые формы компетентности, включая цифровые и аналитические навыки (Calero López, Rodríguez-López, 2020).

Профиль 3 курса. Невысокие показатели сохраняются по навыкам *умения работать с ИИ* (3,59) и *решения проблем* (3,61). При этом заметно повышение самооценки относительно *управления эмоциями* (3,98) и *самомотивации* (3,83). Это может указывать на постепенное «созревание» внутриличностных регуляторов по мере профессиональной социализации (Осипова, 2023).

Отдельного внимания заслуживает динамика критического мышления: при высоких значениях для 1–2 курсов (4,22; 4,20) на 3 курсе наблюдается снижение (3,88). Возможное объяснение — увеличение требовательности к себе и осознание сложности реального критического анализа в профессиональных ситуациях, то есть «эффект уточнения критериев» самооценки (Baartman, Ruijs, 2011).

Дефициты по «приоритетному выбору» студентов (не более 3 навыков)

Если самооценка по шкале отражает «общее ощущение уровня», то ограниченный выбор выявляет приоритетные дефициты, то есть навыки, которые студенты сами считают наиболее проблемными и требующими развития (табл. 3). Это соответствует подходам, где акцент делается на субъективной значимости компетенций и на их включенности в образовательные и профессиональные планы (Romanova, 2022).

Таблица 3 / Table 3

Топ-дефициты по выбору студентов (доля студентов, %)
 Top self-identified skill deficits among students (percentage of students, %)

Ранг	1 курс (навык)	%	2 курс (навык)	%	3 курс (навык)	%
1	Убеждение и влияние	58,5	Мотивация	77,6	Самодисциплина	75,6
2	Разрешение конфликтов	56,1	Гибкость мышления (когнитивная гибкость)	61,2	Убеждение и влияние	63,4
3	Мотивация	56,1	Разрешение конфликтов	49,0	Разрешение конфликтов	36,6
4	Самодисциплина	53,7	Построение отношений (нетворкинг)	49,0	Гибкость мышления (когнитивная гибкость)	36,6
5	Гибкость мышления (когнитивная гибкость)	48,8	Самодисциплина	40,8	Активное слушание	36,6
6	Управление неопределенностью и принятие решений...	39,0	Убеждение и влияние	40,8	Аналитическое мышление и решение проблем	36,6
7	Саморегуляция	36,6	Системное мышление	36,7	Управление неопределенностью и принятие решений...	26,8

Интерпретация по курсам

1 курс: доминируют дефициты, связанные с навыками социального влияния (убеждения), конфликтологическими и регуляторными навыками (конфликты, мотивация, самодисциплина). Это согласуется с тезисом о том, что социальная компетентность первокурсника формируется в ситуации «входа» в новое профессиональное сообщество, где требуется освоение норм общения и самоуправления (Мердеева, Сережникова, 2016; Осипова, 2023).

2 курс: резкий пик дефицита «мотивации» (77,6 %) при одновременном росте когнитивной гибкости (61,2 %) и нетворкинга (49,0 %) как проблемных зон. Это может отражать «серединный кризис» учебной мотивации, когда требования возрастают, а профессиональная перспектива еще не стала полностью осмысленной (Romanova, 2022).

3 курс: наиболее выражены дефициты самодисциплины (75,6 %) и убеждения/влияния (63,4 %), а также группа дефицитов, связанных с коммуникацией и аналитикой (активное слушание, решение проблем). Такая структура может указывать на то, что к выпускному этапу повышается значимость управленческих и коммуникативно-профессиональных задач, требующих устойчивости и социальной эффективности.

Мнение преподавателей: «что развивается наименее охотно» и «что развивать сложнее»

Преподаватели оценивают дефициты социальной компетентности иначе, чем студенты: их суждения опираются не на субъективное самовосприятие, а на наблюдения за учебным поведением и накопленный опыт реализации педагогических воздействий. Различия в понимании

и оценке мягких навыков обучающимися и педагогами — устойчивая тенденция, зафиксированная в ряде исследований и объясняемая как расхождением интерпретативных рамок, так и несогласованностью критериев оценки (Раицкая, Тихонова, 2018; Jaedun et al., 2024).

К навыкам, которые студенты развивают наименее охотно, были отнесены: *критическое мышление* (50 %), *управление временем* (43,8 %), *осознанность* (43,8 %), *самостоятельность* (43,8 %), *работа в команде* (31,3 %), *презентации* (25 %), *творческое мышление* (25 %).

Наиболее «сложными» (по шкале 1–5) для развития педагоги считают навыки: *самотивации* (3,50), *работы в условиях неопределенности* (3,38), *адаптивности* (3,12), *критического мышления* (3,12), *принятия решений* (3,12). Наиболее «простыми» — *работа в команде* (2,31), *эффективная коммуникация* (2,38) и *креативность* (2,50).

Сама постановка вопроса о сложности развития навыков методологически значима: универсальные компетенции в профессиональном образовании требуют специальных педагогических процедур, оценочных средств и ситуаций применения (Казакова, Тарханова, 2018; Calero López, Rodríguez-López, 2020).

Сопоставление и зоны максимальных расхождений

Расхождение типа А: «Преподавателям кажется несложно, а студентам – слабо развито»

Данный тип расхождения имеет особое значение для проектирования образовательных практик, поскольку может свидетельствовать о недооценке студентами собственных дефицитов или, напротив, о недостаточном учете их субъективных трудностей в педагогическом планировании. Согласно данным о приоритетных дефицитах, среди студентов 2 курса доля указавших на недостаточную сформированность коммуникативных навыков составила 28,6 %, а креативности – 30,6 %. При этом преподаватели оценивают эти компетенции как относительно простые для развития: *эффективная коммуникация* – 2,38 балла, *креативность* – 2,50 балла. Такой диссонанс может отражать различия в интерпретации самих понятий: студенты, вероятно, вкладывают в «коммуникацию» и «креативность» более сложные, профессионально релевантные формы (например, ведение переговоров, генерация решений в условиях ограничений), тогда как педагоги воспринимают их как базовые, естественные, умения. Это соответствует выводам Авдеевой и др. (2025) о несогласованности понятийного аппарата мягких навыков у участников образовательного процесса.

С практической точки зрения выявленное расхождение подчеркивает необходимость целенаправленного обучения студентов конкретным коммуникативным стратегиям — ведению дискуссии, аргументации, переговорам и даже обратной связи, а также методам креативного решения задач. Ключевым шагом является интеграция оценки этих умений в учебный процесс (Romanova, 2022). Эффективность такого подхода подтверждается исследованиями: системные программы социально-эмоционального обучения достоверно повышают уровень социальных навыков и улучшают поведенческие результаты учащихся (Durlak et al., 2011).

Расхождение типа В: «Студенты считают развитым, а преподаватели — проблемным / неохотно развиваемым»

Наиболее выраженная «парадоксальная зона» – *критическое мышление*. Студенты всех курсов дают ему самые высокие оценки по 5-балльной шкале (1 курс – 4,22; 2 курс – 4,20; 3 курс – 3,88). Преподаватели, напротив, чаще всего называют критическое мышление тем навыком, который студенты развивают наименее охотно (50 %), и оценивают его развитие как одно из наиболее сложных (3,12).

Подобный разрыв может объясняться феноменом некалиброванных самооценок: при дефиците метакогнитивных критериев человек склонен переоценивать уровень сложных навыков (Kruger, Dunning, 1999). В условиях СПО возможно и другое объяснение: различие «языка описания навыка». Студенты могут понимать критическое мышление как «умение думать/рассуждать», тогда как преподаватель — как способность к аргументированной проверке информации, выявлению ошибок, анализу причинно-следственных связей и критике решений в профессиональных задачах (Mulder et al., 2007).

С педагогической точки зрения данное противоречие указывает на необходимость системной работы по развитию критического мышления, которая должна включать три ключевых компонента:

- постановки задач на анализ кейсов, ошибок, источников данных;
- формирующего оценивания с явными критериями и примерами «уровней» выполнения;
- рефлексивных процедур, согласующих критерии между студентом и преподавателем (Казакова, Тарханова, 2018).

Зоны согласия (конвергенция оценок)

Исследование выявило не только противоречия, но и значимые точки соприкосновения в оценках студентов и преподавателей. Ярким примером является самомотивация: студенты 1 и 2 курсов часто воспринимают ее как дефицит (56,1 % и 77,6 % соответственно), а преподаватели оценивают ее как самый сложный для развития навык (средний балл 3,50). Эта конвергенция подчеркивает особую педагогическую трудность развития внутренней инициативы и подтверждает важность целенаправленного (явного) включения работы над надпрофессиональными навыками в учебный процесс для формирования учебной самостоятельности (Romanova, 2022).

Другой важной областью совпадения оценок является работа в условиях неопределенности и принятие решений: данный дефицит отмечают 39,0 % первокурсников и 26,8 % студентов выпускного курса, в то время как преподаватели также относят его к наиболее сложным для развития компетенциям (средний балл 3,38). Совпадение оценок указывает на объективную сложность этой компетенции и ее высокую актуальность, поскольку именно умение действовать в условиях неопределенности является ключевым фактором профессиональной устойчивости и адаптивности на современном рынке труда (Deming, 2017). Таким образом, эти точки соприкосновения выделяют наиболее проблемные и критически важные зоны развития, требующие специальных педагогических решений.

Педагогические выводы по курсам

Сопоставление данных самооценки студентов, их приоритетных дефицитов и экспертных оценок преподавателей позволило дифференцировать ключевые задачи развития социальной компетентности для каждого курса, создав логичную поэтапную траекторию.

На первом курсе ключевой задачей является «вход в профессиональное сообщество». Основной приоритет отдается формированию психологического фундамента: развитию эмоциональной регуляции, внутренней мотивации и основ конфликтологической компетентности. В качестве средств достижения целей эффективно используются тренинговые элементы, установление групповых правил взаимодействия, моделирование типовых конфликтов и ведение рефлексивных дневников, что способствует адаптации и осознанному включению в новую социальную среду (Гущина, 2020; Durlak et al., 2011).

Для второго курса характерна стабилизация и усложнение задач. Акцент смещается на развитие инструментальных навыков: поддержание мотивации, развитие когнитивной гибкости, построение нетворкинга и оттачивание коммуникации как профессионального навыка. На этом этапе применяются более сложные форматы: проектные задания с внешними коммуникациями, учебные переговоры, совместные кейсы с распределением ролей. Критически важным становится обязательная «явная» фиксация критериев оценивания универсальных компетенций, что позволяет студентам четко осознавать цели развития (Calero López, Rodríguez-López, 2020; Romanova, 2022).

На третьем курсе в период приближения к выпуску и профессиональным практикам приоритеты фокусируются на навыках, необходимых для самостоятельной работы. К ним относятся самодисциплина, убеждение и влияние (аргументация), аналитическое решение проблем и работа в условиях неопределенности. Средствами развития становятся практико-ориентированные кейсы и деловые игры, защита решений, задания «под клиента», а также расширение оценочных процедур универсальных компетенций, моделирующих реальные профессиональные требования (Казакова, Тарханова, 2018; Mulder et al., 2007).

Таким образом, предложенная дифференциация обеспечивает последовательный переход от адаптации и базовых регуляторных компетенций к сложным профессионально-ориентированным навыкам, формируя социальную компетентность как целостный и востребованный ресурс будущего специалиста.

Заключение

Исследование выявило как зоны совпадения, так и противоречия в оценке дефицитов социальной компетентности студентами и преподавателями СПО. По данным самооценки у студентов первого курса наименьшие баллы связаны с управлением эмоциями и самомотивацией. На втором курсе в фокус проблемных зон попадают навыки работы с искусственным интеллектом, управление эмоциями и креативность. К третьему курсу приоритетными дефицитами становятся решение проблем и цифровая компетентность (работа с ИИ) на фоне положительной

динамики в развитии самоосознанности и эмоциональной регуляции. Анализ «ядер» проблем, выбранных самими студентами, показал курсовую специфику: для первокурсников – это убеждение и влияние, разрешение конфликтов, мотивация и самодисциплина; для второкурсников – мотивация и когнитивная гибкость; для выпускников – самодисциплина и убеждение/влияние.

Преподаватели наиболее часто отмечают как «наименее охотно развиваемые» студентами навыки критического мышления, управления временем, осознанности и самостоятельности, а наиболее сложными для целенаправленного развития считают самомотивацию, работу в условиях неопределенности, критическое мышление и принятие решений. Наиболее значимое расхождение выявлено в оценке критического мышления: студенты всех курсов демонстрируют по нему высокую самооценку, в то время как преподаватели идентифицируют его как наиболее проблемный и требующий специальных педагогических усилий навык. Данный вывод эмпирически подтверждает феномен некалиброванных самооценок и подчеркивает необходимость внедрения явных критериев оценивания, формирующего подхода и практико-ориентированных заданий.

Таким образом, практическая значимость исследования заключается в обосновании дифференцированных педагогических приоритетов для каждого курса и доказательстве необходимости согласования «языка компетенций» через системное и явное включение универсальных навыков в учебные программы, что подтверждается данными международных исследований в области профессионального образования.

Список литературы

1. Авдеева Н. Н., Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Мягкие навыки: концепции, проблемы, исследования // Современная зарубежная психология. 2025. Т. 14. № 1. С. 57–68. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024000002>
2. Гущина Т. Н. Социально-педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности обучающегося: технологический аспект // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 8–16. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-5-116-8-16>
3. Емельянова Э. Л. Эволюция социальной компетентности как педагогической категории от традиционных моделей к цифровой реальности // Russian journal of education and psychology, 2026. Т. 17. № 2. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-934> (в печати)
4. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Модель soft-компетенций педагога среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т.10. № 4. С. 82–97. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.006>
5. Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127–135. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2018-10164>
6. Мердеева Т. А., Сержникова Р. К. Социальная компетентность личности студента как фактор успеха в будущей профессиональной

деятельности // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6. № 3. С. 474–479. <https://doi.org/10.15372/PEMW20160314>

7. Осипова Л. Б. Особенности профессиональной социализации студентов в системе среднего профессионального образования // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2023. № 1. С. 33–45. <https://doi.org/10.15593/2224-9354/2023.1.3>

8. Раицкая Л. К., Тихонова Е. В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 350–363. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>

9. Baartman L. K. J., Ruijs L. Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2011. Vol. 36. No. 4. P. 385–398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>

10. Calero López I., Rodríguez-López B. The relevance of transversal competences in vocational education and training: A bibliometric analysis // *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 2020. Vol. 12. Article 12. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00100-0>

11. Deming D. The growing importance of social skills in the labor market // *The Quarterly Journal of Economics*. 2017. Vol. 132. No. 4. P. 1593–1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>

12. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions // *Child Development*. 2011. Vol. 82. No. 1. P. 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

13. Jaedun A., Izzatul Umami H., Zakaria H. S. Learners' and teachers' perceptions of integrating interpersonal skills into vocational education: A multiple-case study // *Cogent Education*. 2024. Vol. 11. No. 1. Article 2375184. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2375184>

14. Kruger J., Dunning D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77. No. 6. P. 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>

15. Mulder, M., Weigel, T., Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states // *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67–88. <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>

16. Romanova O. Embedding employability skills in vocational education and training: What works best for students' self-evaluation and aspirations? // *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*. 2022. Vol. 13. No. 1. P. 20–36. <https://doi.org/10.21153/jtlge2022vol13no1art1488>

References

Avdeeva, N. N., Kochetova, Ju. A., & Klimakova, M. V. (2025). Soft skills: Concepts, problems, research. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(1), 57–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024000002>

- Baartman, L. K. J., & Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385–398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Calero López, I., & Rodríguez-López, B. (2020). The relevance of transversal competences in vocational education and training: A bibliometric analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12, 12. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00100-0>
- Deming, D. (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>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Emelyanova, E. L. (2026). Evolution of social competence as a pedagogical category from traditional models to digital reality. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(2). (In Russ.). <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-2-934> (in press)
- Gushchina, T. N. (2020). Socio-pedagogical support for the formation of the student's social competence: A technological aspect. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 5, 8–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-5-116-8-16>
- Jaedun, A., Izzatul Umami, H., & Zakaria, H. S. (2024). Learners' and teachers' perceptions of integrating interpersonal skills into vocational education: A multiple-case study. *Cogent Education*, 11(1), 2375184. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2375184>
- Kazakova, E. I., & Tarkhanova, I. Ju. (2018). Assessment of students' universal competencies when mastering educational programs. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 5, 127–135. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2018-10164>
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67–88. <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>
- Merdeeva, T. A., & Serezhnikova, R. K. (2016). Social competence of a student as factor of success in future professional activity. *Professional Education in the Modern World*, 6(3), 474–479. (In Russ.) <https://doi.org/10.15372/PEMW20160314>
- Osipova, L. B. (2023). Features of professional socialization of students in the system of secondary vocational education. *PNRPU Sociology and Economics Bulletin*, 1, 33–45. (In Russ.) <https://doi.org/10.15593/2224-9354/2023.1.3>
- Raitskaya, L. K., & Tikhonova, E. V. (2018). Perceptions of soft skills by Russia's university lecturers and students in the context of the world experience. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 350–363. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>
- Romanova, O. (2022). Embedding employability skills in vocational education and training: What works best for students' self-evaluation and aspirations?

Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability, 13(1), 20–36.

<https://doi.org/10.21153/jtlge2022vol13no1art1488>

Zeer, E. F., & Zavodchikov, D. P. (2022). Soft skills for secondary vocational education teachers. *Vocational Education and Labour Market*, 10(4), 82–97. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.006>

Сведения об авторах

Емельянова Элла Леонидовна, канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8109-8987>, elemelyanova@fa.ru

Анисимова Алёна Вячеславовна, соискатель кафедры непрерывного образования, Государственного университета просвещения; начальник отдела по учебно-воспитательной работе Волоколамского аграрного техникума «Холмогорка», ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0567-0842>, av_anisimova@bk.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Ella L. Emelyanova, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of English and Professional Communication of the Financial University under the Government of the Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8109-8987>, elemelyanova@fa.ru

Alyona V. Anisimova, Postgraduate Student of the Department of Continuing Education of the State University of Education; Head of the Department of Educational and Upbringing Work of the “Kholmogorka” Agrarian College, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0567-0842>, av_anisimova@bk.ru

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

The authors have read and approved the final manuscript