

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

Том 14 № 3 2026

ISSN 2307-4264

eISSN 2712-9268



VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET

Vol. 14 No.3 2026

МОДЕЛИ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

КОМПЕТЕНЦИИ

И КВАЛИФИКАЦИИ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
ОРИЕНТАЦИЯ**

АТТЕСТАЦИЯ

**НЕПРЕРЫВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА

АНДРАГОГИКА

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ
МОДЕЛИ**



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

научно-практический журнал

VOCATIONAL EDUCATION & LABOUR MARKET

scientific and practical journal

Сквозной номер выпуска – 66

Continuous issue – 66

Журнал посвящен проблемам профессионального образования и кадрового обеспечения предприятий разных форм собственности и отраслевой принадлежности, вопросам взаимодействия образовательных учреждений и предприятий в процессе подготовки кадров, обладающих востребованными на рынке труда квалификациями.

The Journal addresses the problems of vocational education and staffing of various forms of ownership and industry affiliation enterprises; issues of communication between educational institutions and enterprises regarding the process of personnel training with the qualifications in demand on the labour market.

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по следующим специальностям: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования; 5.2.3. Региональная и отраслевая экономика (экономические науки); 5.2.6. Менеджмент (экономические науки).

The Journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: 5.8.7 Methodology and technology of vocational education 5.2.3 Regional and branch economics (economic sciences); 5.2.6 Management (economic sciences)

Миссия журнала: выработка единых с точки зрения целеполагания и вариативных с точки зрения функционирования и содержания моделей взаимодействия образовательных учреждений, работодателей и государства.

The mission of the Journal is to develop models of communication between educational institutions, employers and the state that are uniform in terms of goal-setting and variable in terms of functioning and content.

Журнал предоставляет непосредственный открытый доступ к своему контенту.

The Journal provides direct open access to its content.

Адрес редакции и издателя

620066, г. Екатеринбург, ул. Студенческая, 4–16.
+7 (343) 268-01-84,
e-mail: po-rt@bk.ru, www.po-rt.ru

Editorial Office:

4–16, Studencheskaya Str., Yekaterinburg,
620066, Russian Federation, +7 (343) 268-01-84,
e-mail: po-rt@bk.ru, www.po-rt.ru

Главный редактор: Владимир Игоревич Блинов
Исполнительный редактор: Александр Вайнштейн
Корректор: Влада Александрова
Редактор-переводчик: Меланика Вайнштейн
Дизайн, верстка: Олег Клещев
Помощник гл. редактора: Ирина Бандарчукене

Editor-in-Chief: Vladimir I. Blinov
Executive Editor: Alexander Vainstein
Proof Reader: Vlada Alexandrova
Editor-translator: Melanika Vainstein
Pre-Press: Oleg Kleshchev
Assistant Editor-in-Chief: Irina Bandarchukene



Контент доступен по лицензии
CC BY-NC «Attribution-NonCommercial»



The content is available under license
CC BY-NC «Attribution-NonCommercial»

УЧРЕДИТЕЛЬ

АНО «Редакция ПОРТ» (сетевая версия)

Журнал выходит при поддержке Министерства образования и молодежной политики Свердловской области

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Блинов Владимир Игоревич, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС (Москва)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Есенина Екатерина Юрьевна, д-р пед. наук, РАНХиГС (Москва)

Кислов Александр Геннадьевич, д-р филос. наук, проф., УрГПУ (Екатеринбург)

Пермякова Татьяна Владимировна, канд. социол. наук, доц., УрГПУ (Екатеринбург)

Подуфалов Николай Дмитриевич, акад. РАО, д-р физ.-мат. наук, проф., Президиум РАО (Москва)

Родичев Николай Федорович, канд. пед. наук, РАНХиГС (Москва)

Сергеев Игорь Станиславович, д-р пед. наук, РАНХиГС (Москва)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Биктуганов Юрий Иванович, канд. пед. наук, УрГПУ (Екатеринбург)

Вертиль Владимир Васильевич, канд. экон. наук, ЕЭТК (Екатеринбург)

Гайнеев Эдуард Робертович, канд. пед. наук, доц., УлГУ (Ульяновск)

Дорожкин Евгений Михайлович, д-р пед. наук, проф., УрГПУ (Екатеринбург)

Зеер Эвальд Фридрихович, чл.-корр. РАО, д-р психол. наук, проф., УрГПУ (Екатеринбург)

Клячко Татьяна Львовна, д-р экон. наук, проф., РАНХиГС, НИУ ВШЭ (Москва)

Костромина Светлана Николаевна, д-р психол. наук, СПбГУ (Санкт-Петербург)

Кязимов Карл Гасанович, д-р пед. наук, проф., АТиСО (Москва)

Некрасов Сергей Иванович, канд. пед. наук, КУАТ (Каменск-Уральский)

Никитин Михаил Валентинович, д-р пед. наук, проф., ИСРО РАО (Москва)

Олейникова Ольга Николаевна, д-р пед. наук, проф., Центр изучения проблем проф. образования (Москва)

Пряжникова Елена Юрьевна, д-р психол. наук, Финансовый университет (Москва)

Сыманюк Эльвира Эвальдовна, акад. РАО, д-р психол. наук, проф., УрФУ (Екатеринбург)

Федорков Александр Иванович, д-р экон. наук, проф., АУГСГиП (Санкт-Петербург)

Федотов Александр Васильевич, д-р экон. наук, проф., РАНХиГС (Москва)

Чапаев Николай Кузьмич, д-р пед. наук, проф., УрГПУ (Екатеринбург)

FOUNDER

ANO Redaktsiya PORT (Online version)

The Journal is published with the support of the Ministry of Education and Youth Policy of the Sverdlovsk Region

EDITOR-IN-CHIEF

Vladimir I. Blinov, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Scientific and Educational Center for Educational Development of the Institute "Graduate School of Public Management", RANEPA (Moscow)

EDITORIAL BOARD

Ekaterina Yu. Esenina, Dr. Sci. (Pedagogy), RANEPA (Moscow)

Aleksandr G. Kislov, Dr. Sci. (Philosophy), Prof., USPU (Yekaterinburg)

Tatyana V. Permyakova, Cand. Sci. (Sociology), Docent, USPU (Yekaterinburg)

Nikolai D. Podufalov, Academician of RAE, Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., RAE Presidium (Moscow)

Nikolay F. Rodichev, Cand. Sci. (Pedagogy), RANEPA (Moscow)

Igor S. Sergeev, Dr. Sci. (Pedagogy), RANEPA (Moscow)

EDITORIAL COUNCIL

Yuriy I. Biktuganov, Cand. Sci. (Pedagogy), USPU (Yekaterinburg)

Vladimir V. Vertil, Cand. Sci. (Economics), EETC (Yekaterinburg)

Eduard R. Gayneev, Cand. Sci. (Pedagogy), Docent, ULSPU (Ulyanovsk)

Evgeniy M. Dorozhkin, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., USPU (Yekaterinburg)

Evald F. Zeer, Corr. Member of the RAE, Dr. Sci. (Psychology), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

Tatyana L. Klyachko, Dr. Sci. (Economics), Prof., RANEPA, HSE (Moscow)

Svetlana N. Kostromina, Dr. Sci. (Psychology), St. Petersburg University (Saint Petersburg)

Karl G. Kyazimov, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., ALSR (Moscow)

Sergey I. Nekrasov, Cand. Sci. (Pedagogy), KUAIT (Kamensk-Uralsky)

Mikhail V. Nikitin, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., ISED RAE (Moscow)

Olga N. Oleynikova, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., CVETS (Moscow)

Elena Yu. Pryazhnikova, Dr. Sci. (Psychology), Financial University (Moscow)

Elvira E. Symanyuk, Academician of RAE, Dr. Sci. (Psychology), Prof., UrFU (Yekaterinburg)

Aleksandr I. Fedorkov, Dr. Sci. (Economics), AUEMUPP (Saint Petersburg)

Aleksandr V. Fedotov, Dr. Sci. (Economics), Prof., RANEPA (Moscow)

Nikolay K. Chapaev, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., USPU (Yekaterinburg)

Содержание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Смышляева Л. Г., Лаврова Т. Б., Еварович С. А., Татарин В. Д. Реализация кадровой политики региональной системы образования: актуальные андрагогические контексты	6
Сергеев И. С., Шарипова Э. И., Гагарин А. В. Ожидаемая эффективность возможных изменений в должностной структуре профессиональных образовательных организаций: результаты пилотного исследования	26
Коновалов А. А. Кадровое обеспечение системы профессионального образования: историко-педагогический и институциональный анализ	44
Боков Д. Ю., Модонов Е. Н., Шелехова О. В. Подходы к разработке механизмов управления качеством среднего профессионального образования на основе данных демонстрационного экзамена	64
Ковалев В. Е., Антинескул Е. А., Соколова Е. В. Управление человеческим капиталом в системе высшего образования	78
Назаров А. В., Вахмянина А. В. Параметризация управления карьерными моделями университетов	96
Авалуева Н. Б., Кролевецкая Е. Н., Михайлова Д. И., Карташева Н. С. Профили личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти	114
Ненашева М. В. Дифференциация требований работодателей сферы государственного и муниципального управления к надпрофессиональным компетенциям молодых специалистов: региональное исследование	138
Коваленко А. А., Федотов А. В. Дефицит профессиональных кадров как результат балансирования между потребностью и возможностями: что показывают балансовые модели	150
Пяткова О. Б., Урвачев М. П., Орлова Т. Н., Соляникова М. В. Образовательная экосистема как условие формирования инженерной культуры школьников: модель, механизмы, эффекты	175
Есенин Р. А. Модель формирования и развития рефлексивных компетенций педагогов СПО: результаты экспериментальной апробации ...	188
Старинская А. Р., Самсонова Н. В. Функциональный анализ стандартных способностей педагога-психолога как основа для проектирования образовательных программ в психолого-педагогических классах	204

Contents

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

Smyshlyaeva L. G., Lavrova T. B., Evarovich S. A., Tatarinov V. D. Implementation of the personnel policy of the regional education system: Current andragogical contexts.....	6
Sergeev I. S., Sharipova E. I., Gagarin A. V. Expected effectiveness of possible changes in the organizational structure of professional educational organizations: Results of the pilot stage of the study.....	26
Kononov A. A. Vocational education system staffing in Russia: Historical, pedagogical, and institutional analysis.....	44
Bokov D. Yu., Modonov E. N., Shelekhova O. V. A data-driven approach to developing quality management mechanisms in secondary vocational education based on Demonstration Exam results.....	64
Kovalev V. E., Antineskul E. A., Sokolova E. V. Human capital management in the higher education system	78
Nazarov A. V., Vakhmyanina A. V. Parameterization of university career model management	96
Avalueva N. B., Krolevetskay E. N., Mikhaylova D. I., Kartasheva N. S. Profiles of personal maturity of future public servants.....	114
Nenasheva M. V. Differentiation of employers' requirements for supra-professional competencies of young professionals in public and municipal administration: A regional study.....	138
Kovalenko A. A., Fedotov A. V. Labour shortages as a result of balancing needs against capabilities: What balancing models show.....	150
Pyatkova O. B., Urvachev M. P., Orlova T. N., Solyannikova M. V. An educational ecosystem as a condition for developing engineering culture in school students: A model, mechanisms, and outcomes.....	175
Esenin R. A. A model for the formation and development of reflective competences in secondary vocational education teachers: Results of an experimental trial	188
Starinskaya A. R., Samsonova N. V. Functional analysis of the standard competencies of an educational psychologist as a basis for designing educational programmes in psychological and pedagogical classes.....	204



Реализация кадровой политики региональной системы образования: актуальные андрагогические контексты

Л. Г. Смышляева¹ ✉, Т. Б. Лаврова¹, С. А. Еварович¹, В. Д. Татаринов²

¹Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),
Москва, Российская Федерация

²Школа № 1468,
Москва, Российская Федерация
✉ smyshlyeva-lg@ranepa.ru

Аннотация

Введение. Трансформационные процессы, активно и широко происходящие в системе образования России, обуславливают необходимость существенного обновления понимания ключевых смыслов, целей и способов реализации кадровой политики данной сферы общественной жизни. Особое значение приобретают вопросы карьерного развития педагогических и управленческих кадров региональных систем образования (РСО). Это актуализирует важность выявления тех андрагогических контекстов кадровой политики РСО, которые связаны с повышением уровня ее зрелости.

Цель. Выявить и охарактеризовать андрагогические контексты кадровой политики региональных систем образования, значимые для повышения уровня ее зрелости.

Методы. Использованы теоретический и структурно-функциональный анализ, социологический опрос, метод экспертных оценок и образовательное проектирование. В опросе, проведенном в апреле – мае 2026 г., приняли участие 295 субъектов управления региональными системами образования.

Результаты. Сформулировано определение кадровой политики региональной системы образования как институционально оформленной многоуровневой системы целей, направлений, методов и технологий. Актуализировано использование категории «зрелость» в отношении оценки кадровой политики РСО. Установлено, что субъекты управления преимущественно оценивают уровень зрелости кадровой политики как базовый и средний. Обоснована роль управленческой андрагогики как особого контекста реализации кадровой политики и предложен проект дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Управленческая андрагогика».

Научная новизна состоит в выявлении актуальных андрагогических контекстов кадровой политики региональных систем образования; в обосновании значимости управленческой андрагогики как направления развития профессиональной субъектности руководителей, способствующего повышению уровня зрелости кадровой политики.

Практическая значимость. Разработанный проект дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Управленческая андрагогика» может использоваться при решении практических задач кадровой политики в региональных системах образования.

Ключевые слова: региональная система образования, кадровая политика, кадровый потенциал, андрагогика, повышение квалификации руководителей, дополнительное профессиональное образование, управленческие кадры

Финансирование. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

Для цитирования: Смышляева Л. Г., Лаврова Т. Б., Еварович С. А., Татаринов В. Д. Реализация кадровой политики региональной системы образования: актуальные андрагогические контексты // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 6–25. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.001>.

Поступила в редакцию 16 июня 2026 г.; поступила после рецензирования 4 июля 2026 г.; принята к публикации 6 июля 2026 г.

Original article

Implementation of the personnel policy of the regional education system: current andragogical contexts

Larisa G. Smyshlyaeva¹ ✉, Tatiana B. Lavrova¹,
Svetlana A. Yevarovich¹, Vladislav D. Tatarinov²

¹Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA),

Moscow, Russian Federation

²School No. 1468,

Moscow, Russian Federation

✉ smyshlyaeva-lg@ranepa.ru

Abstract

Introduction. The transformational processes actively and extensively taking place in the Russian education system necessitate a substantial rethinking of the key meanings, objectives, and approaches to implementing personnel policy in this sphere of public life. Particular importance is attached to the career development of teaching and managerial staff in regional education systems. This highlights the importance of identifying the andragogical contexts of personnel policy in regional education systems that are associated with increasing its level of maturity.

Aim. To identify and characterise the andragogical contexts of personnel policy in regional education systems that are significant for increasing its level of maturity.

Methods. The study employed theoretical and structural-functional analysis, a sociological survey, the expert assessment method, and educational design. The survey, conducted in April–May 2026, involved 295 education system management professionals.

Results. A definition of personnel policy in a regional education system is formulated as an institutionally established, multi-level system of objectives, areas, methods, and technologies. The use of the concept of 'maturity' in assessing personnel policy in RESs is substantiated. It was established that management professionals predominantly assess the maturity of personnel policy as being at the basic and intermediate levels. The role of managerial andragogy as a specific context for implementing personnel policy is substantiated, and a professional development programme entitled 'Managerial Andragogy' is proposed.

Scientific novelty. The scientific novelty lies in identifying the current andragogical contexts of personnel policy in regional education systems and substantiating the significance of managerial andragogy as an area for developing managers' professional agency, thereby contributing to increasing the maturity of personnel policy.

Practical significance. The proposed professional development programme entitled 'Managerial Andragogy' can be used to address practical personnel policy issues in regional education systems.

Keywords: regional education system, personnel policy, human resource potential, andragogy, professional development of managers, continuing professional education, managerial staff

Funding: The article was prepared as part of the research work of the RANEPА state assignment.

For citation: Smyshlyayeva, L. G., Lavrova, T. B., Evarovich, S. A., & Tatarinov, V. D. (2026). Implementation of the personnel policy of the regional education system: Current andragogical contexts. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 6–25. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.001>

Received June 16, 2026; revised July 4, 2026; accepted July 6, 2026.

Введение

Контекстуальность современного мира связана, прежде всего, с трансформационными процессами во всех сферах жизни человека. Система образования России, имеющая сложную уровненную организацию, также находится в процессе постоянного развития и изменений, реагируя на стремительные и масштабные изменения.

Спектр вызовов современного мира в отношении системы образования страны отличается и широтой, и разноплановостью. Главными среди них являются:

- смена технологического уклада, где системообразующим началом выступает цифровая трансформация и нарастание экспансии ИИ;
- все возрастающая роль коммуникаций, включая такие форматы их организации, как платформенность и экосистемность, что усиливает значение активности различных сообществ;
- динамично растущая востребованность человекоцентричности во всех общественных процессах, выражающаяся в пристальном внимании к задачам развития личностного потенциала, укрепления и обогащения человеческого капитала страны (Комиссаров, 2023; Лаврова и др., 2024; Мартынова и др., 2023; И. Б. Шебураков и Татаринова, 2024).

Следует отметить, что российская государственность определяет подходы к пониманию того, как обществу и рынку труда, в частности труда педагогического, взаимодействовать с этими вызовами посредством положений, заложенных в ряде стратегических документов, которые определяют смыслы, цели и общий порядок действий при решении актуальных и перспективных задач социально-экономического развития страны. К таким документам можно отнести: Федеральный закон

«О стратегическом планировании в Российской Федерации»¹; Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»²; Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»³; действующие национальные проекты России⁴.

Не требует развернутого обоснования тот тезис, что для укрепления технологического суверенитета и национальной идентичности особую роль играет кадровый потенциал всех сфер экономики.

Очевидно, что вопросы развития кадрового потенциала страны во многом решаются средствами образования на институциональном уровне – через образовательные программы среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования. Однако, с позиций экосистемного взгляда на ситуацию, надо отметить, что важнейшую роль здесь играет общее образование, включая его дошкольный уровень и сегмент дополнительного образования детей. Кроме того, особая роль в обсуждаемом ракурсе, безусловно, будет отводиться профессиональному педагогическому образованию, архитектуру которого, в логике целостности и непрерывности, определяет деятельность профессиональных образовательных организаций (профильных колледжей и техникумов), вузов (педуниверситетов и университетов, реализующих образовательные программы высшего образования по педагогическим направлениям подготовки) и региональных институтов развития образования (ИРО), реализующих программы ДПО для педагогических и управленческих кадров образования. Именно управленческие и педагогические кадры системы образования в регионах страны выступают теми субъектами, которые непосредственно влияют на качество общего и среднего профессионального образования. От профессионализма этих кадров зависит также и качество высшего образования, так как профессионально-педагогическое университетское сообщество решает задачи профессионализации выпускников общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций регионов.

Неслучайно в последнее время на научно-педагогическом уровне активно исследуются разноплановые проблемы развития кадрового потенциала региональных систем образования (далее – РСО) (Блинов и др., 2025; Бугров, 2026; Захариadis, 2026; Магомедова, 2026; Мунгиева, 2026; Смышляева и др., 2026).

С учетом изложенного применительно к национальной системе образования, рассматриваемой через совокупность региональных составляющих, представляется актуальным поиск ответов на следующие исследовательские вопросы:

1) Как понимается кадровая политика региональной системы образования в современной трактовке на теоретическом уровне?

¹ Федеральный закон от 28.06.2014 г. № 172-ФЗ с изменениями и дополнения «О стратегическом планировании в Российской Федерации». <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody&nd=102354386>

² Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015>

³ Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003>

⁴ Национальные проекты России. <https://национальныепроекты.рф>

2) Как оценивается субъектами управления региональными системами образования уровень зрелости кадровой политики данных систем в настоящее время?

3) Какие андрагогические контексты актуальны для повышения уровня зрелости кадровой политики региональных систем образования и как они связаны с деятельностью субъектов управления?

Таким образом, *цель настоящего исследования*: выявить и охарактеризовать актуальные андрагогические контексты кадровой политики региональных систем образования на современном этапе, значимые для повышения уровня ее зрелости.

Методы

В исследовании использована совокупность методов: теоретический анализ, структурно-функциональный анализ, опрос (полуструктурированное анкетирование), метод экспертных оценок, образовательное проектирование.

В рамках ответа на первый исследовательский вопрос на основе метода теоретического анализа было проведено содержательное сопоставление понятий «региональная система образования» и «система образования региона». Такой сравнительный анализ проводился посредством изучения научной литературы в междисциплинарной рамке (науки об образовании, психология, экономика, менеджмент, социология) с глубокой поиском 10 лет при опоре на определение рассматриваемых понятий действующими нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Интеграция содержательных трактовок понятий «региональная система образования» и «кадровая политика» позволила определить сущностную основу научной категории «кадровая политика региональной системы образования» и предложить соответствующее определение.

Для уточнения содержания данной категории, определения особенностей восприятия субъектами управления и ключевыми акторами проводимой кадровой политики, проблемных вопросов и направлений повышения уровня зрелости были использованы результаты социологического опроса, проведенного в апреле – мае 2026 года при содействии Министерства просвещения РФ. Всего было опрошено 295 человек, являющихся субъектами управления региональных систем образования (министры и заместители министров образования региона, ректоры и проректоры педвузов, институтов развития образования, директора педколледжей и школ). Исследованием были охвачены все 8 федеральных округов Российской Федерации, что позволяет выделить общие тенденции и особенности кадровой политики РСО.

Ответы на второй и третий исследовательский вопрос также были получены посредством анализа и интерпретации данных этого опроса.

Для выявления и характеристики андрагогических контекстов, актуальных для повышения уровня зрелости кадровой политики РСО, дополнительно был использован метод экспертных оценок и метод образовательного проектирования.

Результаты и обсуждение

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»¹ определяет региональную систему образования как часть единой федеральной системы, которая функционирует на территории конкретного субъекта Российской Федерации и учитывает его социально-экономические, этнокультурные и демографические особенности.

Научные работы конца 2010-х – первой половины 2020-х гг. определяют региональную систему образования как целостное институционально оформленное образование, включающее совокупность организаций общего, профессионального и дополнительного образования, действующих в пределах субъекта РФ и управляемых как единая система. При характеристике региональных систем образования учитывается социально-экономическая специфика, этнокультурные особенности, демографическая структура и стратегические приоритеты развития конкретного региона (Бектина, Устюжина, 2022; Дворядкина, Ефимова, 2018; Мазкова и др. 2024; Тарасов, Кравцов, 2024).

Понятие «региональная система образования» также связывается с кадровым потенциалом педагогических работников, региональными моделями непрерывного педагогического образования, созданием региональных систем оценки качества подготовки кадров. В современной научной литературе «региональная система образования» выступает как управляемая нормативно закреплённая подсистема национальной системы образования, характеризующаяся собственной структурой, институтами и управленческими механизмами (см.: Галустов и др., 2021; Морозова и др., 2023; Нестеренко и др., 2023).

Изучая региональные системы образования, исследователи акцентируют внимание на таких вопросах, как совокупность уровней образования, взаимосвязь образовательных программ и инфраструктурных условий, обеспечение образовательных потребностей населения (Кекконен, Шабаева, 2018).

В ряде публикаций, посвященных развитию непрерывного образования и управленческим командам системы образования региона, термин используется для обозначения совокупности акторов и практик, формирующих образовательное пространство региона и участвующих в реализации региональных стратегий. Здесь акцент переносится с административной структуры на функциональное взаимодействие различных уровней образования и субъектов образовательной политики (управленческие команды, школы, колледжи, вузы, партнеры) (Бережная, 2020; Коршунов, 2023; Мирошниченко, 2013).

Так, по мнению Л. В. Волошиной и Н. В. Хариной (2015), элементами региональной образовательной системы являются: ценностно-ориентационный (цели, задачи, принципы региональной и общегосударственной политики в области образования); организационный (координационно-управляющие связи между образовательными организациями); нормативно-регламентирующий (юридическое закрепление реализации образовательных услуг и их вариативности в регионе);

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007?ysclid=mtyna3ee6o952842712>

материально-пространственный (материальное обеспечение и географическое положение); информационно-содержательный (документы, регламентирующие содержание образования и порядок его реализации, информационные образовательные ресурсы); перспективно-проективный (прогнозирование развития образования, его тенденции и стратегии). Г. С. Бережная (2020) отмечает, что для более точного комплексного описания структуры образовательной системы перечень необходимо дополнить субъектами образовательного процесса и образовательными организациями, обозначив их.

Итак, на основе теоретического анализа ряда современных научных работ и экспертных оценок представляется возможным прийти к пониманию того, что *региональная система образования* – институционально оформленная, управляемая подсистема национальной системы образования на уровне субъекта Российской Федерации, в то время как *система образования региона* – аналитико-пространственная конструкция, описывающая совокупность образовательных процессов и институтов, функционирующих на территории конкретного региона.

Рассмотрим далее результаты теоретического анализа термина «*кадровая политика*». Отметим, что он используется в различных отраслях знания (социальная философия, менеджмент, экономика, социология, науки об образовании), при этом развитие концептуальных основ кадровой политики неразрывно связано с изменением подходов, формированием различных школ управления и сменой организационных парадигм, где рассматривается не человек как ресурс, а ресурсы человека в контексте организационного развития. Кадровая политика (ее инструментальная роль) связана с определением стратегических направлений с учетом возможных изменений как внутренней, так и внешней среды. Именно кадровая политика придает практике управления персоналом целостность, комплексность, системность и научно-методологическую обоснованность. Механизмы реализации кадровой политики организации включают систему взаимосвязанных субъектов, объектов, методов, процедур и средств.

С точки зрения институционального анализа в определениях кадровой политики внимание акцентируется на атрибутивных признаках. В деятельностном же аспекте кадровая политика раскрывается через комплекс организационных и содержательных мер, направленных на эффективное использование способностей и профессиональных навыков каждого отдельного работника в реализации конечных целей (миссии) организации, как система принципов, методов и практических мероприятий государственных органов, направленная на установление целей, задач, форм и методов кадровой работы (Кибанов и др., 2026), как набор правил и норм, регулирующих формирование, развитие и использование человеческих ресурсов организации в соответствии с законодательством и внутренними требованиями (Москвин, 2023).

Роль кадровой политики в контексте организационного развития и организационной культуры исследовали многие авторы. К наиболее значимым работам можно отнести монографию Т. Ю. Базарова (2024), в которой кадровая политика рассматривается сквозь призму взаимосвязанности со стратегией развития организации, стадий ее жизненного

цикла и характером взаимодействия с внешней средой; монографию В.П. Путачева (2024), рассматривающего не столько типологические основания кадровой политики, сколько механизмы непосредственного управления людьми в организации, и монографию Ю.Г. Одегова и Г.Г. Руденко (2023). В последней кадровая политика связывается с целями организации, планированием персонала, эффективностью использования человеческих ресурсов и адаптацией кадровой системы к изменениям внутренней и внешней среды.

Рассматривая кадровую политику в контексте повышения эффективности государственного управления, можно выделить работы В.С. Нечипоренко и Т.О. Шкелевой (2017); В.А. Сулемова (2005); А.И. Турчинова, Т.А. Кононенко и К.О. Магомедов (2013); Шебуракова и Л.Н. Татариновой (2024). Кадровая политика понимается ими как совокупность теоретических положений и принципов, формально установленных требований и система мер, определяющих основные направления и содержание работы с персоналом, включая формы, методы и технологии.

На основе результатов теоретического анализа понятий «региональная система образования» и «кадровая политика» было сформулировано сущностное понимание дефиниции «кадровая политика региональной системы образования», определяемое как институционально оформленная многоуровневая система целей, принципов, направлений, методов и технологий работы с педагогическими, методическими и управленческими кадрами региональной системы образования (образовательные организации дошкольного, общего, среднего профессионального, дополнительного образования детей, ДПО работников РСО), реализуемая органами исполнительной власти субъекта Российской Федерации в сфере образования совместно с подведомственными организациями, муниципальными органами управления образованием и работодателями и направленная на развитие кадрового потенциала отрасли и эффективное решение ее стратегических задач.

Для анализа кадровой политики целесообразно использовать модель оценки зрелости процессов (примеры ее использования применительно к процессам проектирования представлены в работе Найдиса (2020), а применительно к цифровой трансформации организаций – в исследовании Вайла, Ворнера, 2019). Осмысление теоретико-методологических оснований данной модели позволяет определить зрелость кадровой политики как совокупность характеристик ее качественного состояния, отражающую отличительные признаки – маркеры (особенности) в логике непрерывного развития и перехода от одного уровня к другому. Зрелость кадровой политики РСО раскрывается через описание уровней, каждый из которых представляет собой набор характеристик и практик, включает не только элементы предыдущего этапа, но и дополнительные, которые способствуют выработке оптимальных решений и корректировке стратегии развития.

Опираясь на модель зрелости, можно выделить следующие *уровни зрелости кадровой политики региональной системы образования*.

Начальный уровень – кадровая политика несистемна, отсутствует качественная кадровая аналитика, ее реализация осуществляется по запросам отдельных руководителей вышестоящего управленческого уровня.

Базовый уровень – кадровая политика носит преимущественно оперативный характер, строится на основе учета и анализа существующих потребностей в кадрах; планирование осуществляется на краткосрочную перспективу; кадровые процессы не регламентированы.

Средний уровень – кадровая политика определена и закреплена в нормативных правовых актах, определены механизмы ее реализации в среднесрочном горизонте, установлен четкий набор методов и инструментов.

Высокий уровень – кадровая политика строится на основе больших данных, есть четкая связь оперативных и стратегических целей, сформирован системный подход к управлению кадровыми процессами в рамках единого HR-цикла, ориентированного на непрерывное развитие.

Стратегический уровень – кадровая политика рассматривается как ключевой элемент развития отрасли, четко увязана с приоритетами развития образования в стратегическом горизонте, основана на результатах прескриптивной аналитики, установлены параметры и критерии, позволяющие обеспечивать непрерывное совершенствование и инновирование кадровых процессов на основе принципов человекоцентричности, политики заботы и отзывчивости.

Операционализация кадровой политики в плане описания уровня ее зрелости в отраслевом контексте (*уровень зрелости кадровой политики региональной системы образования*) может осуществляться через набор устойчивых характеристик (маркеров).

С учетом результатов теоретического анализа и экспертных оценок¹ можно заключить, что одним из базовых условий повышения уровня зрелости кадровой политики региональных систем образования выступает отлаженность и эффективность работы по управлению кадровым потенциалом в логике единого кадрового цикла этих систем по следующим критериям:

- уровень кадрового дефицита в региональной системе образования (PCO);
- наличие отлаженной практики прогнозирования кадровой потребности в PCO;
- отлаженность системы непрерывной профессиональной подготовки педагогических кадров: психолого-педагогические классы – педколледж – педвуз – ИПО в PCO;
- развитость и эффективность практик наставничества в PCO;
- отлаженность практик сопровождения молодежи при построении педагогической карьеры в PCO;
- закрепляемость молодых педагогов в PCO;
- эффективность работы с кадровыми резервами PCO и механизмов ротации, уровень цифровизации процессов управления развитием кадрового потенциала PCO;
- уровень активности и отлаженности интеграционных процессов в PCO, включая реализацию кластерной модели педагогического образования;

¹ В качестве экспертов выступили участники образовательных программ Института «Высшая школа государственного управления» Президентской академии (ВШГУ) по подготовке резерва управленческих кадров для системы образования (более 80 человек), а также эксперты Президентской академии и ее партнерской сети.

- развитость практик сопровождения активного трудового долголетия педагога в РСО – профилактика профессионального выгорания, синдрома выученной беспомощности, профессионального одиночества, буллинга, кибербуллинга.

На основе анализа данных социологического опроса содержание понятия «кадровая политика региональной системы образования» преимущественно связывается с обеспечением оптимального баланса процессов обновления и сохранения численного и качественного состава кадров в соответствии с потребностями самих образовательных организаций региона, требованиями действующего законодательства и состоянием рынка труда (34,2 %), целенаправленным управленческим влиянием (18,3 %), комплексом организационных и содержательных мер, направленных на эффективное использование способностей и профессиональных навыков каждого отдельного работника в реализации конечных целей (миссии) образовательных организаций региона (12,5 %), системой норм и правил, в соответствии с которой действуют люди, работающие в образовательных организациях региона (11,5 %).

Уровень же зрелости кадровой политики по результатам этого же опроса оценивается преимущественно как базовый и средний (см. таблицу).

Оценка субъектами управления уровня зрелости

(Как Вы оцениваете уровень зрелости кадровой политики в системе общего и среднего профессионального образования вашего региона?)
Managers' assessment of maturity level (How do you assess the maturity level of the personnel policy in the general and secondary vocational education system of your region?)

Уровень зрелости кадровой политики РСО	Всего
Начальный уровень	13,6%
Базовый уровень	32,9%
Средний уровень	31,5%
Высокий уровень	14,9%
Стратегический уровень	7,1%
Всего	100,0%

При характеристике существующей кадровой политики в региональной системе общего и среднего профессионального образования большинством субъектов управления отмечалось, что кадровая политика формируется исходя из задач, стоящих перед системой образования в целом, есть отдельные общие элементы, но реализуются они в практике по-разному (35,6 %); определены общие стратегические ориентиры, но система управления еще формируется (32,2 %). Примерно одинаковое количество респондентов высказали противоположные точки зрения: 16,3 % считают, что в регионе существует единая кадровая политика, сформирована эффективная система управления кадровым составом и развитием кадрового потенциала, 15,9 % респондентов отметили, что нет никакой четко выраженной кадровой политики, управление ситуативно, бессистемно.

Среди приоритетных мер, которые необходимы для повышения уровня зрелости кадровой политики в региональной системе общего и среднего профессионального образования, на первом месте, по мнению респондентов, лежит комплексность и системность решений, утверждение единых принципов кадровой политики в соответствии со стратегией развития отрасли (51,9 %), на втором месте с существенным отрывом – внедрение «лучших практик» (18,6 %), на третьем – интегрированность кадровых процессов с учетом задач развития (14,2 %).

Приведенные эмпирические данные и их интерпретация свидетельствуют о взаимосвязи зрелости кадровой политики в региональных системах образования с качеством управления процессами, связанными с развитием кадрового потенциала данной сферы профессиональной деятельности. Соответственно, для повышения уровня зрелости кадровой политики региональных систем образования важно работать в направлении развития профессионализма тех управленческих кадров региона, в чей функционал включена ответственность за решение данной задачи (прежде всего это министры образования регионов и их заместители, а также руководители органов местного самоуправления, курирующие данные вопросы). Поскольку обозначенные субъекты при решении данных управленческих задач имеют дело со взрослыми людьми (действующие педагогические и управленческие кадры РСО), а также, решая актуальные и перспективные вопросы кадровой политики, имеют дело с большим количеством задач образовательной направленности (карьерное и личностно-профессиональное развитие кадров региональной системы образования), представляется важным выявление тех актуальных аспектов реализации кадровой политики региональных систем образования, которые связаны с андрагогическими контекстами.

Кадровая политика РСО в андрагогических контекстах

Анализ современной научной литературы в рассматриваемом тематическом поле позволил выделить пять актуальных андрагогических контекстов кадровой политики:

- 1) новые смысловые акценты кадровой политики региональных систем образования, связанные с реализацией ценностей развития человеческого потенциала, что необходимо для обеспечения устойчивости социально-экономического развития страны и повышения качества жизни ее граждан в условиях системных трансформаций;
- 2) совершенствование кадровой стратегии и технологий реализации кадровой политики (новые модели формирования и развития резерва управленческих кадров региональных систем образования, развитие андрагогического потенциала наставничества и способов реализации этого потенциала и др.);
- 3) обновление подходов к личностно-профессиональному развитию, проектированию и реализации программ ДПО педагогических кадров на основе актуализации андрагогических принципов, что, в частности, должно найти отражение в деятельности региональных ИРО, включая индивидуализированное андрагогическое сопровождение

профессиональной деятельности, личностно-профессионального и карьерного развития педагогов, новые андрагогические технологии, включая возможности искусственного интеллекта);

4) развитие практик взаимопонимания в межпоколенческом взаимодействии, включая профессиональные педагогические сообщества;

5) развитие корпоративной культуры и изменение укладов образовательных организаций с опорой на андрагогическое знание.

В процессе обсуждения результатов исследования в экспертном сообществе отчетливо обозначился еще один важный андрагогический контекст. Это актуализация андрагогической компоненты в деятельности управленческих кадров в связи с развитием той составляющей их профессиональной субъектности, которая связана с решением задач развития кадрового потенциала региональных систем образования на любом уровне управления (образовательная организация, муниципалитет, регион).

Акцент на развитии профессиональной субъектности сотрудников может рассматриваться как основа *управленческой андрагогики*, ключевым концептом которой является понимание, что руководитель не просто управляет процессами, ведущими к достижению поставленных целей, а мотивирует и поддерживает ценность непрерывного личностного и профессионального развития сотрудников, определяет условия их ускоренной профессионализации в ответ на быстро меняющиеся задачи.

В целом управленческая андрагогика может быть рассмотрена как раздел знания в науках об образовании, который прицельно исследует особенности, принципы, способы и средства деятельности руководителей при решении задач образования взрослых.

Предметность управленческой андрагогики связана со сосредоточением исследовательского внимания на образовательных действиях руководителя. Через «андрагогическую оптику» уточняется функционально-ролевой репертуар руководителя, который предстает и как пример для подражания, и наставник, и консультант, и модератор, и мотивационный спикер. Понимание управленческой деятельности через андрагогический ракурс помогает увидеть новые аспекты ролевых проявлений управленческой субъектности. Одним из главных смыслов управленческой деятельности, системообразующим элементом всей кадровой экосистемы, всего кадрового цикла организации и всех его субъектов, становятся ответственность за развитие потенциала и забота о самореализации каждого сотрудника.

Образовательным средством формирования способности руководителя решать андрагогические задачи может выступать специально организованная дополнительная профессиональная программа (ДПП) повышения квалификации «Управленческая андрагогика».

Согласно рабочей гипотезе, объем такой программы может варьироваться от 24 до 140 часов в зависимости от характера и состояния образовательных потребностей слушателей, отрасли их профессионального управленческого труда.

Для проектирования такой образовательной программы был использован экспертный опыт ВШГУ, что позволило обсудить промежуточные

результаты проекта в ходе реализации программ повышения квалификации для управленческих кадров на базе Президентской академии (2025–2026 гг.).

Цель разрабатываемой программы заключается в развитии способности руководителя эффективно решать андрагогические задачи в контексте ценности развития потенциала человека на протяжении всей жизни с ориентацией на приоритеты развития человеческого капитала организации, региона, страны при осуществлении управленческой деятельности.

Тематический план программы повышения квалификации «Управленческая андрагогика» (36 часов)

1. Мегатренды современного мира (человекоцентричность, экосистемность и платформенность, гибкие команды).
2. Управленческая деятельность в мире больших трансформаций.
3. Образование взрослых в России и мире: эволюция принципов и технологий.
4. Андрагогика как область знания наук об образовании.
5. Андрагогический репертуар руководителя: пример для подражания, наставник, ментор, коуч, модератор, проектировщик образовательных интервенций, мотивационный спикер.
6. Руководитель как субъект реализации кадровой политики, карьерный консультант.
7. Образовательная ситуация как управленческий феномен.
8. Образовательное действие руководителя: виды, способы проявления, включая приемы «мягкого» андрагогического воздействия.
9. Речь руководителя как андрагогический ресурс.
10. Здоровьесбережение в андрагогической повестке руководителя.
11. Образовательное влияние руководителя на развитие кадрового потенциала: форсайт возможностей.

На наш взгляд, данная ДПП может быть реализована не только как средство повышения квалификации субъектов управленческой деятельности, причастных к реализации кадровой политики РСО, но и как средство развития управленческого образования через актуализацию андрагогической компоненты в работе руководителя.

Принципы управленческой андрагогики как ресурса эффективной реализации кадровой политики РСО определены на основе использования методов теоретического и структурно-функционального анализа:

- концептуальное единство работы с кадровым потенциалом системы образования во всех субъектах Российской Федерации;
- опора на стратегические приоритеты социально-экономического развития страны и национальной системы образования;
- единое ценностное ядро социально-психологического портрета управленческих кадров для системы образования как совокупность трех компонентов личностного профиля (человекоцентричность, служение, нацеленность на результат);
- приоритет ценности развития потенциала человека в практиках управления кадровым потенциалом региональных систем образования;
- экосистемность и полисубъектность (Смышляева и др., 2025).

Заключение

Анализ научной литературы и данные эмпирических исследований позволили выделить ряд актуальных андрагогических контекстов кадровой политики РСО, к числу которых относятся:

- новые ценностно-смысловые акценты кадровой политики РСО;
- актуализация андрагогического потенциала современных кадровых стратегий и технологий, в том числе обновление подходов к проектированию и реализации программ ДПО педагогических и управленческих кадров и работе с резервами управленческих кадров РСО;
- обновление подходов к личностно-профессиональному развитию;
- развитие корпоративной культуры образовательных организаций с опорой на андрагогическое знание и закономерности управленческой андрагогики;
- повышение уровня андрагогической экспертности управленческих кадров региональных систем образования.

Андрагогическая повестка руководителя, связанная с его влиянием на повышение уровня зрелости кадровой политики РСО, отражает следующие вопросы:

- профессиональные и карьерные смыслы различных категорий сотрудников;
- условия раскрытия и развития потенциала сотрудников;
- способы и средства развития практики создания образовательной ситуации на работе;
- образовательные действия в арсенале руководителя, форматы, способы и инструменты их осуществления;
- деятельностные и поведенческие особенности проявления андрагогического репертуара руководителя, включая эффективное использование управленческого инструментария;
- факторы, условия и способы укрепления и развития андрагогической экспертности руководителя.

В завершении отметим, что выявленные и обозначенные в данной статье актуальные андрагогические контексты кадровой политики РСО могут стать самостоятельным объектом научно-педагогических исследований, предметом которых станут вопросы операционализации, инструментализации и развития потенциала данных контекстов. Кроме того, представляется целесообразным рассмотрение этих вопросов в логике междисциплинарной парадигмы современных научных социально-гуманитарных исследований.

Список литературы

1. Базаров Т. Ю. Психология управления персоналом. Москва: Юрайт, 2024.
2. Бектина Г. Ю. Региональное образовательное пространство и региональная система образования: взаимосвязь понятий // Экономика и социум. 2022. № 3(94). С. 454–458.
3. Бережная Г. С. Региональное образовательное пространство и региональная система образования: соотношение понятий // Развитие образования. 2020. № 3(9). С. 21–24. <https://doi.org/10.31483/r-86187>

4. Блинов В. И., Сергеев И. С., Осадчева С. А. Преемственность в образовании: современные подходы // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 1. С. 6–21. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.001>
5. Бугров А. С. Бесшовное образование в России: возможности и ограничения в условиях транспрофессионализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 1. С. 41–52. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.64.1.003>
6. Вайл П., Ворнер С. Цифровая трансформация бизнеса: Изменение бизнес-модели для организации нового поколения: практическое руководство / Пер. с англ. И. Окунькова. Москва: Альпина Пабlishер, 2019. 264 с.
7. Волошина Л. В., Харина Н. В. Особенности региональной образовательной системы и ее устойчивость // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 1(7). С. 102–110.
8. Галустов А. Р., Сагитов С. Т., Щекина В. В., Холина М. В., Комков А. А. Регионы дают огня // Аккредитация в образовании. 2021. № 2(126). С. 24–33.
9. Дворядкина Е. Б., Ефимова Е. Г. Региональная система профессионального образования: понятие и сущность (на примере индустриального региона) // Региональная экономика и управление. 2018. №3(55). С. 2–18.
10. Захариadis Э. Ю. Кадровый потенциал профессорско-преподавательского состава в условиях цифровизации высшего образования: состояние и проблемы развития // Journal of Economic Regulation. 2026. Т. 17. № 1. С. 70–78. <https://doi.org/10.17835/2078-5429.2026.17.1.070-078>
11. Кекконен А. Л., Шабаева С. В. Взаимосвязь развития системы непрерывного образования и экономики региона на примере Дальнего Востока // Непрерывное образование: XXI век. 2018. Вып. 4(24). С. 131–146. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2018.4326>
12. Кибанов А. Я., Баткаева И. А., Ивановская Л. В. и др. Управление персоналом организации / под ред. А. Я. Кибанова. Москва: ИНФРА-М, 2026. 695 с.
13. Комиссаров А. Г. Методология оценки компетенций и отбор высших управленческих кадров // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. 2023. № 1. С. 63–85. <https://doi.org/10.55959/MSU0130-0105-6-58-1-4>
14. Коршунов И. А., Ширкова Н. Н., Сжёнов Е. С., Ефремов И. А., Чахоян Г. А. Управленческие практики и результативность вузов в реализации непрерывного образования // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 1. С. 9–34. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-32-1-9-34>
15. Лаврова Т. Б., Колесников А. М., Кондратенко О. И. Кадровый потенциал муниципальной службы как ресурс развития территорий // Муниципальное имущество: экономика, право, управление. 2024. № 4. С. 13–17. <https://doi.org/10.18572/2500-0349-2024-4-13-17>
16. Магомедова З. Ш. Проектирование содержания непрерывного педагогического образования в регионе // Мир науки, культуры, образования. 2026. № 2(117). С. 102–105. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2026-2117-102-105>

17. Мазкова И. Г., Комлев И. Г., Шелухина Т. В. Прогностический подход в процессе совершенствования личностного и профессионального уровня педагогов с учетом развития региональной образовательной системы // Развитие образования. 2024. Т. 7 № 1. С. 43–52. <https://doi.org/10.31483/r-110339>
18. Мартынова Т. Н., Зеленин А. А., Яницкий М. С. Реализация социальной политики по поддержке учащейся молодежи в условиях цифровизации общества: региональный аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 2(50). С. 29–36. https://doi.org/10.54509/22203036_2023_2_29
19. Мирошниченко В. В. Общие тенденции развития региональной системы образования // Научно-педагогическое обозрение. 2013. № 2(2). С. 13–22.
20. Морозова Е. А., Голубицкая Л. В., Кочнева О. П. Кадровый потенциал региональной системы образования: понятие и подходы к оценке // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2023. № 1. С. 103–111. <https://doi.org/10.21603/2500-3372-2023-8-1-103-111>
21. Москвин С. Н. Управление человеческими ресурсами в образовательной организации. Москва: Юрайт. 2023. 143 с.
22. Мунгиева Н. З. Региональный образовательный кластер как механизм обеспечения преемственности педагогического образования // Мир науки, культуры, образования. 2026. № 2(117). С. 105–107. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2026-2117-105-107>
23. Найдис И. О. Анализ моделей зрелости управления проектами // Modern Science. 2020. № 6-1. С. 144–151.
24. Нестеренко Ю. Н., Колосова О. А., Шарыкина Э. А. Статистический анализ кадрового потенциала системы образования регионов // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13. № 11-1. С. 155–164. <https://doi.org/10.25726/p5671-7301-3381-m>
25. Нечипоренко В. С., Шкелева Т. О. Кадровая политика в государственной гражданской службе. Саратов: Научная книга, 2017. 148 с.
26. Одегов Ю. Г., Руденко Г. Г. Управление персоналом. Москва: Юрайт. 2023. 446 с.
27. Пугачев В. П. Управление персоналом организации. Москва: Юрайт. 2024. 524 с.
28. Смышляева Л. Г., Еварович С. А., Татарина Л. Н., Осадчева С. А. Формирование резерва управленческих кадров системы образования на региональном уровне: концепты обновления // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 3. С. 111–126. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.62.3.013>
29. Смышляева Л. Г., Нерадовская О. Р., Глухов А. П., Киселева Н. А. Интеграционная стратегия в региональной кадровой политике: развитие управленческого резерва системы образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2026. Вып. 2(244). С. 159–170. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2026-2-159-170>
30. Сулемов В. А. Государственная кадровая политика в современной России: теория, история, новые реалии. Москва: Изд-во РАГС, 2005. 344 с.

31. Тарасов С. В., Кравцов А. О. Педагогические вузы и региональные органы управления образованием: к разработке эффективной модели взаимодействия // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 1. С. 5–20. <https://doi.org/10.15826/umpa.2024.01.001>.

32. Турчинов А. И., Кононенко Т. А., Магомедов К. О. Современная кадровая политика и управление персоналом в российских организациях: социологический анализ. Москва: МАКС Пресс, 2013. 302 с.

33. Шебураков И. Б., Татаринова Л. Н. Зрелость кадровой политики и ее отражение в практиках работы с кадровыми резервами в контексте развития управленческого потенциала // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 80. С. 194–204. <https://doi.org/10.17223/1998863X/80/18>

References

- Bazarov, T. Y. (2024). *Psikhologiya upravleniya personalom* [Psychology of personnel management]. Urait. (In Russ.)
- Bektina, G. Y. (2022). Regional educational space and regional education system: Interrelation of concepts. *Economics and Society*, 3(94), 454–458. (In Russ.)
- Berezhnaya, G. S. (2020). Regional educational space and regional education system: the relationship of concepts. *Development of Education*, 3(9), 21–24. (In Russ.)
- Blinov, V. I., Sergeev, I. S., & Osadcheva, S. A. (2025). Continuity in education: modern approaches. *Vocational Education and Labour Market*, 13 (1), 6–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.001>
- Bugrov, A. S. (2026). Seamless education in Russia: Opportunities and limitations in the context of transprofessionalization. *Vocational Education and Labour Market*, 14(1), 41–52 (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.64.1.003>
- Galustov, A. R., Sagitov, S. T., Shchekina, V. V., Kholina, M. V., & Komkov, A. A. (2021). Regiony dayut ognya [Regions give fire]. *Akkreditatsiya v obrazovanii*, 2(126), 24–33. (In Russ.)
- Dvoryadkina, E. B., & Efimova, E. G. (2018). Regional system of vocational education: concept and essence (Using the example of an industrial region). *Regional Economics and Management: Electronic Scientific Journal*, 3(55), 2–18. (In Russ.)
- Kekkonen, A. L., & Shabayeva, S. V. (2018). Interrelation of the lifelong learning system of the region on the example of the Russia Far East development and the economy. *Lifelong Education: The 21st Century* 4(24), 131–146. (In Russ.) <https://doi.org/10.15393/j5.art.2018.4326>
- Kibanov, A. Ya., Batkaeva, I. A., Ivanovskaya, L. V., et al. (2026). Personnel management of the organization / Ed. A. Ya. Kibanov. INFRA-M.
- Komissarov, A. G. (2023). Competencies' assessment methodology and senior managerial personnel selection. *Lomonosov Economics Journal*, 58(1), 63–85. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU0130-0105-6-58-1-4>
- Korshunov, I. A., Shirkova, N. N., Szhenov, E. S., Efremov, I. A., & Chakhoyan, G. A. (2023). Management practices and effectiveness of universities at lifelong learning realization. *Higher Education in Russia*, 32(1), 9–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-32-1-9-34>
- Lavrova, T. B., Kolesnikov, A. M., & Kondratenko, O. I. (2024). The human resource potential of the municipal service as a territory development resource. *Mu-*

- municipal Property: *Economics, Law, Management*, 4, 13–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.18572/2500-0349-2024-4-13-17>
- Magomedova, Z. Sh. (2026). Designing the content of continuing teacher education in the region. *The World of Science, Culture, Education*, 2(117). (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2026-2117-102-105>
- Mazkova, I. G., Komlev, I. G., & Shelukhina, T. V. (2024). A Prognostic approach in the process of improving the personal and professional level of teachers in view of the development of the regional educational system. *Development of Education*, 7(1), 43–52. (In Russ.) <https://doi.org/10.31483/r-110339>
- Martynova, T. N., Zelenin, A. A., & Yanitskiy, M. S. (2023). Implementation of social policy for the student youth support in the conditions of digitalization of the society: regional aspect. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2(50), 29–36. (In Russ.) https://doi.org/10.54509/22203036_2023_2_29
- Miroshnichenko, V. V. (2013). General trends of development of the regional system of education. *Pedagogical Review*, 2 (2), 13–22. (In Russ.)
- Morozova, E. A., Golubitskaya, L. V., & Kochneva, O. P. (2023). Staff potential of the regional education system: The concept and evaluation methods. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, Sociological and Economic sciences*, 1, 103–111. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2500-3372-2023-8-1-103-111>
- Moskvin, S. N. (2023). *Upravlenie chelovecheskimi resursami v obrazovatelnoj organizatsii* [Human resource management in an educational organization]. Urait. (In Russ.)
- Mungieva, N. Z. (2026). Regional educational cluster as a mechanism for ensuring continuity of teacher education. *The World of Science, Culture and Education*, 2(117), 105–107. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2026-2117-105-107>
- Naidis, I. O. (2020). Analysis of project management maturity models. *Modern Science*, 6-1, 144–151. (In Russ.)
- Nesterenko, Yu. N., Kolosova, O. A., & Sharykina, E. A. (2023). Statistical analysis of human resources potential of the regional education system. *Education Management Review*, 13(11-1), 155–164. (In Russ.) <https://doi.org/10.25726/p5671-7301-3381-m>
- Nechiporenko, V. S., & Shkeleva, T. O. (2017). *Kadrovaya politika v gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhbe* [Personnel policy in the state civil service]. Nauchnaya Kniga.
- Odegov, Yu. G., & Rudenko, G. G. (2023) *Upravlenie personalom* [Personnel management]. Urait. (In Russ.)
- Pugachev, V. P. (2024). *Upravlenie personalom organizatsii* [Personnel management of the organization]. Urait. (In Russ.)
- Sheburakov, I. B. & Tatarinova, L. N. (2024). The maturity of personnel policy and its reflection in the practices of working with human resources in the context of the development of managerial potential. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 80, 194–204. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/1998863X/80/18>
- Smyshlyaeva, L. G., Neradovskaya, O. R., Glukhov, A. P., & Kiseleva, N. A. (2026). Integration strategy in regional personnel policy: development of the management reserve of the education system. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2(244), 159–170. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2026-2-159-170>

- Smyshlyayeva, L. G., Yevarovich, S. A., Tatarinova, L. N., & Osadcheva, S. A. (2025). Formation of the reserve of management personnel for the education system at the regional level: Concepts of renewal. *Vocational Education and Labour Market*, 13(3), 111–126. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.62.3.013>
- Sulemov, V. A. (2006). *Gosudarstvennaya kadrovaya politika v sovremennoj Rossii: Teoriya, istoriya, novye realii* [State personnel policy in modern Russia: Theory, history, and new realities]. RAGS Publisher.
- Tarasov, S. V., & Kravtsov, A. O. (2024). Pedagogical higher education institutions and regional education authorities: towards developing an effective interaction model. *University Management: Practice and Analysis*, 28, 1, 5–20. (In Russ.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2024.01.001>
- Turchinov, A. I., Kononenko, T. A., & Magomedov, K. O. (2013). *Sovremennaya kadrovaya politika i upravlenie personalom v rossijskikh organizatsiyakh: sotsiologicheskij analiz* [Modern personnel policy and human resource management in russian organizations: a sociological analysis]. Maks Press.
- Vail, P., & Warner, S. (2019). *Digital business transformation: Changing the business model for new generation organizations*. (I. Okounkova, Trans.). Alpina Publisher. (In Russ.) (Original work published in English 2018)
- Voloshina, L. V., & Kharina, N. V. (2015). Features of the regional educational system and its sustainability. *Pedagogical Review*, 1(7), 102–110. (In Russ.)
- Zakhariadis, E. Y. (2026). Human resource potential of the academic staff in the context of digitalization of higher education: Current state and development challenges. *Journal of Economic Regulation*, 17(1), 70–78 (in Russ.). <https://doi.org/10.17835/2078-5429.2026.17.1.070-078>

Информация об авторах

Смышляева Лариса Германовна, д-р пед. наук, доцент, заведующий научно-образовательной лабораторией практической андрагогики Центра «Школа андрагогики и образовательного дизайна» Института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5323-7293>, smyshlyayeva-lg@ranepa.ru

Лаврова Татьяна Будаевна, канд. экон. наук, заместитель директора Института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3733-3234>, lavrova-tb@ranepa.ru

Еварович Светлана Анатольевна, канд. пед. наук, директор Центра «Школа андрагогики и образовательного дизайна» Института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3337-7293>, evarovich-sa@ranepa.ru

Татаринов Владислав Дмитриевич, специалист по связям с общественностью школы № 1468, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0174-0269>, tatarinov-vd@yandex.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Larisa G. Smyshlyaeva, Dr. Sci. (Pedagogy), Docent, Head of the Research and Educational Laboratory of Practical Andragogy of the Center «School of Andragogy and Educational Design» of the Graduate School of Public Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5323-7293>, smyshlyaeva-lg@ranepa.ru

Tatiana B. Lavrova, Cand. Sci. (Economics), Deputy Director of the Graduate School of Public Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3733-3234>, lavrova-tb@ranepa.ru

Svetlana A. Yevarovich, Cand. Sci. (Pedagogy), Director of the Center «School of Andragogy and Educational Design» of the Graduate School of Public Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3337-7293>, evarovich-sa@ranepa.ru

Vladislav D. Tatarinov, Public Relations Specialist at the School No. 1468, (Moscow), ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0174-0269>, tatarinov-vd@yandex.ru

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

All authors have read and approved the final manuscript.



Ожидаемая эффективность возможных изменений в должностной структуре профессиональных образовательных организаций: результаты пилотного исследования

И. С. Сергеев ✉, Э. И. Шарипова, А. В. Гагарин

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Москва, Российская Федерация
✉ sergeev-is@ranepa.ru

Аннотация

Введение. Динамичное развитие среднего профессионального образования, обусловленное вызовами в производственной и социальной сфере, сельском хозяйстве и ИТ-технологиях, включая применение искусственного интеллекта, предполагает внесение изменений в штатное расписание образовательных организаций, реализующих программы СПО.

Цель. Представить результаты пилотного эксперимента по изучению ожидаемой эффективности возможных изменений в штатном расписании ПОО с учетом организационных факторов и содержанием педагогической деятельности.

Методы. Проведены анализ нормативно-правовых документов и научных публикаций, а также пилотное анкетирование руководителей профессиональных образовательных организаций. Респондентам предлагалось оценить девять возможных изменений в штатном расписании по 14 видам ожидаемых эффектов.

Результаты. Анализ результатов пилотного анкетирования профессиональных образовательных организаций об отношении директоров ПОО к возможным изменениям в формировании штатного расписания позволил оценить эффективность конкретных изменений, что в перспективе может стать основой для принятия управленческих решений.

Научная новизна. Предложен инструментарий для оценки ожидаемых эффектов и рисков, возникающих в результате введения изменений в штатное расписание ПОО.

Практическая значимость. Полученные результаты могут использоваться при разработке дифференцированных подходов к формированию штатных расписаний ПОО.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, педагогические должности, профессиональная образовательная организация, кадровое обеспечение, штатное расписание, должностная структура

Финансирование. Исследование выполнено в соответствии с государственным заданием РАНХиГС на 2026 г. в рамках НИР по теме «Актуализация номенклатуры должностей педагогических работников среднего профессионального образования».

Для цитирования: Сергеев И. С., Шарипова Э. И., Гагарин А. В. Ожидаемая эффективность возможных изменений в должностной структуре профессиональных образовательных организаций: результаты пилотного исследования // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 26–43. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.002>

Поступила в редакцию 31 июля 2026 г.; поступила после рецензирования 24 августа 2026 г.; принята к публикации 25 августа 2026 г.

Original article

Expected effectiveness of possible changes in the organizational structure of professional educational organizations: Results of the pilot stage of the study

Igor S. Sergeev✉, Elvira I. Sharipova, Alexander V. Gagarin

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
(RANEPA),

Moscow, Russian Federation

✉ sergeev-is@ranepa.ru

Abstract

Introduction. The dynamic development of secondary vocational education, driven by challenges in the industrial and social sectors, agriculture, and information technologies, including the application of artificial intelligence, necessitates changes to the staffing structures of educational organisations delivering secondary vocational education programmes.

Aim. To present the results of a pilot study investigating the anticipated effectiveness of possible changes to the staffing structures of vocational education organisations, taking into account organisational factors and the content of pedagogical activity.

Methods. The study involved an analysis of regulatory and legal documents and scholarly publications, as well as a pilot questionnaire survey of heads of vocational education organisations. Respondents were asked to assess nine possible changes to staffing structures against fourteen types of anticipated effects.

Results. The analysis of the pilot survey of vocational education institutions concerning directors' attitudes towards possible changes in staffing structures made it possible to evaluate the expected effectiveness of specific organisational changes, which may subsequently provide a basis for managerial decision-making.

Scientific novelty. A methodological tool for assessing the anticipated effects and risks arising from changes to the staffing structures of vocational education organisations is proposed.

Practical significance. The results presented in the article reflect the pilot stage of the study and identify promising areas for its large-scale continuation, as well as provide empirical data aimed at effective management decisions when creating staff schedules in educational institutions.

Keywords: secondary vocational education, teaching positions, vocational education organization, staffing provision, staffing structure, position structure

Funding. The study was carried out in accordance with the 2026 state assignment for RANEPA as part of the research project "Updating the Nomenclature of Teaching Positions in Secondary Vocational Education."

For citation: Sergeev, I. S., Sharipova, E. I., & Gagarin, A. V. (2026). Expected effectiveness of possible changes in the organizational structure of professional educational organizations: Results of the pilot stage of the study. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 26–43. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.002>

Received July 31, 2026; revised August 24, 2026; accepted August 25, 2026.

Введение

В настоящее время работники СПО, осуществляющие педагогическую или вспомогательную (административную, методическую) деятельность, представлены в штатном расписании профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО) различными должностями – «Преподаватель», «Мастер производственного обучения», «Педагог-организатор», «Тьютор», «Методист», «Педагог-психолог», «Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями» и др. При этом весь комплекс трудовых действий, который должен осуществлять трудовой коллектив ПОО по организации образовательного процесса (включая поддерживающие процессы), может быть распределен по штатным должностям бесконечно большим числом способов, среди которых одни являются очевидно неоптимальными, другие более или менее оптимальными. Для упорядочения этой ситуации и придания ей некоторого единообразия и управляемости существуют более или менее детализированные (и более или менее стандартизованные) описания должностей, такие как «Номенклатура должностей педагогических работников»¹, «Единый квалификационный справочник (ЕКС) должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»², а также должностные инструкции, которые могут быть как типовыми, так и существенно отличающимися друг от друга, с учетом специфики конкретной образовательной организации. Например, «Мастер производственного обучения», соответствующий по функциональному наполнению своей деятельности параметрам ЕКС может заметно отличаться от того же «Мастера», чей функционал определен должностной инструкцией монопрофильного колледжа, работающего в тесной связке с градообразующим предприятием в небольшом моногороде, и в еще большей степени отличаться от «Мастера», функционал которого прописан в должностной инструкции крупного многопрофильного колледжа в столичном мегаполисе.

Для большего упорядочения сложившейся ситуации с функциональным наполнением должностей (не только в сфере образования) с начала

¹ Постановление Правительства Российской Федерации от 21.02.2022 № 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций»: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/000120220220042>

² Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приложение. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703

2010-х гг. в Российской Федерации ведется масштабная работа, направленная на разработку и утверждение профессиональных стандартов. Элементарной единицей профессионального стандарта выступает обобщенная трудовая функция, структура и описание которых представлены в профессиональных стандартах. В свою очередь, та или иная должность представляет собой определенную комбинацию тех или иных обобщенных трудовых функций. Следует учитывать, что профессиональный стандарт – гибкий инструмент, позволяющий по-разному компоновать функциональный состав должностей в зависимости от специфики конкретного предприятия, организации (Блинов и др., 2016). В нашем случае речь идет о профессиональной образовательной организации, реализующей собственную кадровую политику на основе профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования».

В современной практике работы ПОО функциональная гибкость профессионального стандарта выражается в двух основных формах. Во-первых, трудовые функции, относимые указанным выше профессиональным стандартом к должности «мастер производственного обучения», могут выделяться в отдельную должность «мастера», а могут быть интегрированы в состав должностных обязанностей преподавателя. Последнее решение может использоваться, если реализуется, например, дуальная или подобная ей модель подготовки квалифицированных рабочих кадров. В этом случае ПОО принимает на себя только теоретическую часть обучения, реализация которой обеспечивается преподавателями, тогда как практическая часть делегируется партнерскому предприятию, в штате которого и работают мастера (Есенина, 2015), которые в ряде случаев могут называться «инструкторами производственного обучения» (Сячина, 2020).

Вторая институциональная «развилка» отражает разные способы оформления методических функций в штатном расписании ПОО (Ланина и др., 2024). В одном случае в штатное расписание ПОО вводится должность «методист», в другом – трудовые функции методиста распределяются по преподавателям, работающим в штате ПОО, в третьем – решение методических задач, стоящих перед ПОО, передаются «в аутсорсинг» муниципальному методическому центру (Аксенова, 2021), при этом должность методиста в штатном расписании ПОО также отсутствует.

Как предполагалось, профессиональные стандарты должны были стать единой основой для разработки, с одной стороны, образовательных стандартов по определенным профессиям и специальностям, с другой стороны, должностных инструкций для должностей, по которым работают лица, имеющие соответствующую профессию, специальность. Иначе говоря, на профессиональные стандарты была возложена роль «универсального языка», обеспечивающего взаимное понимание сферы труда и сферы образования (Блинов и др., 2017). Однако на практике появление профессиональных стандартов лишь увеличило общую энтропию, поскольку появилась новая обширная категория нормативных документов, по-своему упорядочивающая пространство трудовых действий и трудовых функций, но во многом не совпадающая с ранее

утвержденными нормативными классификациями и описаниями должностей. Все эти сложности возникают на фоне высокой динамики сферы труда и профессий, когда функциональное наполнение многих профессий и должностей, в том числе в сфере образования, меняется буквально на глазах, обгоняя разработку профессиональных стандартов.

В ситуации нарастающей сложности, неопределенности и избыточной вариативности, когда традиционные методологические подходы и инструменты нормативного регулирования дают сбой, приходится возвращаться к эмпирическому подходу в исследованиях, позволяющему ответить на вопрос: «А как это происходит в реальной практике?» Несмотря на свою кажущуюся архаичность, подобный подход позволяет выявить работающие и неработающие аспекты в принятой методологии, обнаружить дефициты и назревшие изменения в нормативно-правовом обеспечении, выявить недостаточно и избыточно нагруженные должности в штатном расписании, а также такие комплексы востребованных трудовых действий, которые уже «созрели» для выделения в отдельную должность, но еще не осмыслены с этой точки зрения в массовом управленческом сознании.

Реализация федерального проекта «Профессионалитет» в значительной мере осложнила существующие проблемы штатного расписания ПОО за счет увеличения объема задач, связанных не только с сокращением сроков обучения, но и с повышением качества практической подготовкой студентов, усложнением материально-технической базы образовательного процесса, расширением социального партнерства с предприятиями (Блинов, Куртеева, 2021; Ковалев и др., 2023). Наиболее существенно возрастает функциональная нагруженность должности мастера, для которого в рамках проекта «Профессионалитет» ряд авторов предлагает специфический маркер «Мастер производственного обучения 2.0» (Дубицкий и др., 2022).

Еще одна сложность состоит в слабой разработанности проблемы формирования штатного расписания ПОО. Лишь в некоторых учебно-методических работах рассматриваются смежные проблемы, связанные с управлением персоналом в образовательных организациях – мотивация, отбор, формирование кадрового резерва, разрешение конфликтов (Базавлущая, Коняева, 2020; Богославец и др., 2023). Однако механизмы формирования штатных расписаний как таковые в них не рассматриваются. В научных же публикациях проблематика применения номенклатуры должностей педагогических работников и вопросы составления штатного расписания практически не представлены.

В настоящее время к исследованию проблематики должностной структуры штатного расписания ПОО подключились сотрудники Научно-образовательного центра развития образования Института ВШГУ (далее – НОЦ РО ВШГУ РАНХиГС). Первые результаты исследования опубликованы в марте этого года и посвящены обсуждению вариантов расширения должностей в штатных расписаниях ПОО, обусловленных усложнением образовательного процесса в СПО (см. Родичев и др., 2026).

Наконец, следует отметить, что в 2025 г. Министерством просвещения РФ в рамках своих полномочий было подготовлено и направлено в субъекты Российской Федерации (далее – субъекты РФ) письмо

с рекомендациями по вопросам формирования штатных расписаний в ПОО¹.

Методы

В рамках темы НИР «Актуализация номенклатуры должностей педагогических работников среднего профессионального образования» ВШГУ РАНХиГС организовано широкомасштабное анкетирование представителей ПОО по двум направлениям:

1) применение номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей ПОО СПО;

2) составление штатного расписания в ПОО.

Первым этапом широкомасштабного исследования, позволяющим апробировать подготовленные анкетные формы, уточнить рабочие гипотезы, выработать оптимальные алгоритмы обработки полученных данных, стало пилотное исследование, ограниченное относительно небольшим числом респондентов. В данной статье приведены результаты пилотного исследования по второму направлению, в части исследования отношения респондентов к возможным изменениям в штатном расписании ПОО.

В опросе приняло участие 36 ПОО. Две образовательные организации дали нулевые ответы по всем вопросам, посвященным оценке эффектов и эффективности возможных изменений, и были исключены из обработки. Итоговое количество обработанных анкет: 34.

Особенность пилотной выборки заключалась в том, что в нее вошли ПОО, имеющие многолетний опыт тесных партнерских отношений с ВШГУ РАНХиГС. В силу этого ответы, полученные в пилотном исследовании, можно считать максимально добросовестными и достоверными, что в некоторой степени компенсирует небольшой размер выборки.

В соответствии с *содержательно-функциональными особенностями организаций-респондентов*, были выделены три кластера: 1) подразделения, реализующие программы СПО, в составе образовательных организаций высшего образования (3 анкеты); 2) ПОО – участники федерального проекта «Профессионалитет» (8 анкет); 3) ПОО, на базе которых созданы учебно-производственные комплексы (УПК) (17 анкет). Дополнительно был выделен особый кластер – ПОО, включенные в федеральный проект (ФП) «Профессионалитет», на базе которых созданы УПК (3 анкеты).

По *типу населенного пункта*, где расположена организация-респондент, были выделены три кластера: 1) город – центр субъекта РФ (10 анкет); 2) город, не являющийся центром субъекта РФ (21 анкета); 3) сельская местность (3 анкеты).

По *количеству студентов*, обучающихся в образовательной организации, выделены четыре кластера: 1) до 500 студентов (4 анкеты); 2) от 500 до 1000 студентов (14 анкет); 3) от 1000 до 1500 студентов (8 анкет); 4) более 1500 студентов (8 анкет).

¹ Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 июня 2025 г. № ОК-1835/08 «О примерных штатных нормах», <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412238168>

По количеству образовательных программ, реализуемых в образовательной организации, выделены следующие четыре кластера: 1) до 5 программ (3 анкеты); 2) от 5 до 10 программ (14 анкет); 3) от 10 до 20 программ (15 анкет); 4) более 20 программ (2 анкеты).

В ходе опроса респондентам рекомендовалось выбрать одну конкретную укрупненную группу профессий и специальностей (УГПС) и далее отвечать на вопросы, имея в виду именно данную УГПС. Выбор конкретной УГПС предлагалось осуществлять по следующим признакам:

- по данной УГПС организация участвует в ФП «Профессионалитет» или по ней создан УПК;
- если УГПС по ФП «Профессионалитет» и УПК не совпадают, преимущество отдается УГПС по ФП «Профессионалитет»;
- если организация не участвует в ФП «Профессионалитет» и в ней не создан УПК, но реализуются программы по разным УГПС, необходимо выбрать УГПС, объединяющую наиболее высокотехнологичные профессии, специальности либо приоритетные для данного субъекта РФ.

Респонденты указали в своих анкетах 10 различных УГПС, что позволило сформировать 7 кластеров по тем УГПС, по которым было представлено не менее 3 анкет (см. табл. 1). Один из кластеров был образован из двух УГПС: 35.00.00 Сельское, лесное и рыбное хозяйство и 36.00.00 Ветеринария и зоотехния (по принципу их содержательной близости).

Таблица 1 / Table 1
Представленность УГПС в выборке
UGPS Representation in the Sample

Код	Наименование	Кол-во анкет	Кластеры
08.00.00	Техника и технологии строительства	3	да (3)
09.00.00	Информатика и вычислительная техника	1	нет
13.00.00	Электро- и теплоэнергетика	2	нет
15.00.00	Машиностроение	4	да (4)
21.00.00	Прикладная геология, горное дело, нефтегазовое дело и геодезия	3	да (3)
23.00.00	Техника и технологии наземного транспорта	5	да (5)
35.00.00	Сельское, лесное и рыбное хозяйство	2	да (3)
36.00.00	Ветеринария и зоотехния	1	
43.00.00	Сервис и туризм	4	да (4)
44.00.00	Образование и педагогические науки	9	да (9)

Небольшие размеры выборки не позволили сформировать кластеры по учредителям (РОИВ, Минобрнауки России, отраслевые министерства Российской Федерации), ввиду недостаточной представленности ПОО за пределами ведомств региональных министерств образования (просвещения).

Анализ полученных результатов опирался на следующий набор рабочих гипотез:

1) субъективное мнение респондентов о позитивных и негативных эффектах, вызванных теми или иными возможными изменениями в штатном расписании, опирается на их профессиональный опыт и экспертную позицию и в силу этого (с определенной осторожностью) может быть использовано как основа для прогнозирования желательности или нежелательности изменений;

2) знак и величина ожидаемых эффектов от изменений могут существенно отличаться в зависимости от содержательно-функциональных и формально-количественных параметров организации-респондента (то есть от кластера к кластеру);

3) региональная принадлежность организаций-респондентов не влияет на их оценку эффектов и эффективности возможных изменений в штатном расписании;

4) совокупность эффектов, ожидаемых по каждому изменению, рассматривалась как ожидаемая *эффективность* данного изменения. При этом параметр «эффективность» (его знак и значение) отражает в целом желательность либо нежелательность введения данного изменения в контексте современного этапа модернизации СПО;

5) локальные экстремумы (максимумы, минимумы) по каждому из эффектов для конкретного кластера, а также наиболее существенные отклонения значений по каждому из эффектов для конкретного кластера от средних значений по выборке в целом, можно рассматривать следующим образом:

- точки максимума – как «точки роста», свидетельствующие о наличии резерва в направлении развития данного эффекта в данном кластере;
- точки минимума – как «точки напряжения», свидетельствующие об исчерпании резерва в направлении развития данного эффекта в данном кластере.

Содержание анкеты. Респондентам было предложено оценить следующие девять *возможных изменений* в штатном расписании ПОО.

1. *Распределение функционала «Методиста» на две отдельные должности:* (1) «Методист по обеспечению» (работает с программами, документацией и учебно-методическими материалами) и (2) «Методист по сопровождению» (работает с педагогами).

2. *Распределение обязанностей «Методиста» между преподавателями, с упразднением должности «Методист» в штатном расписании образовательной организации, реализующей программы СПО.*

3. *Замена должности «Мастер производственного обучения» на должность «Педагог (преподаватель) практического обучения», с объединением функционала по теоретическому и практическому обучению в рамках профессионального модуля («Педагог (преподаватель) практического обучения» = «Преподаватель спецдисциплин» + «Мастер»).*

4. *Введение должности «Координатор профориентационной работы» в штатное расписание образовательных организаций, реализующих программы СПО.*

5. *Введение должности «Координатор взаимодействия с работодателями» («Специалист по взаимодействию с предприятиями-работодателями») в штатное расписание образовательных организаций, реализующих программы СПО.*

6. Введение должности «Управляющий (менеджер) центра компетенций» в штатное расписание образовательных организаций, реализующих программы СПО, в которых созданы центры компетенций.

7. Введение должности «Управляющий (менеджер) учебно-производственного комплекса» в штатное расписание образовательных организаций, реализующих программы СПО, в которых созданы УПК.

8. Введение должности «Руководитель проектов» в штатное расписание образовательных организаций, реализующих программы СПО.

9. Введение должности «Администратор учебного центра» (с компетенциями в сфере управления грантами) в штатное расписание образовательных организаций, реализующих программы СПО.

По каждому из обозначенных возможных изменений респондентом было предложено оценить следующие эффекты:

- 1) изменение качества образования (в целом);
- 2) изменение качества практической подготовки студентов;
- 3) изменение качества методического обеспечения;
- 4) изменение инновационного потенциала организации и возможностей для ее развития;
- 5) изменение общей нагрузки педагогов;
- 6) изменение уровня многозадачности, осложняющей работу педагогических кадров;
- 7) изменение бюджетных расходов;
- 8) изменение размера заработной платы педагогических работников образовательной организации;
- 9) изменение размера премиального фонда образовательной организации;
- 10) изменение степени управляемости образовательного процесса в образовательной организации;
- 11) изменение качества социального партнерства образовательной организации с предприятиями;
- 12) создание психологически комфортной обстановки на занятиях, укрепление психологического здоровья обучающихся, профилактика деструктивного поведения обучающихся;
- 13) воспитание социально ответственного поведения, нравственной культуры, патриотической направленности обучающихся;
- 14) вовлечение обучающихся в общественные организации и добровольческую деятельность.

Для оценки каждого эффекта использовалась следующая шкала:

+2 – реализация изменения дает сильный положительный эффект;

+1 – реализация изменения дает слабый положительный эффект;

0 – реализация изменения не дает заметного эффекта;

-1 – реализация изменения дает слабый отрицательный эффект;

-2 – реализация изменения дает сильный отрицательный эффект.

Таким образом, оценка эффекта находится в пределах [-2 ... +2].

Значение эффекта для того или иного кластера (и для выборки в целом) вычислялось как среднее арифметическое на основе оценок, представленных всеми респондентами, входящих в кластер (или выборку в целом).

Средние значения эффектов, в зависимости от полученной оценки, дифференцировались следующим образом:

- *позитивные эффекты (+1 и выше);*
- *мало выраженные позитивные эффекты (от +0,5 до +0,9);*
- *невыраженные эффекты (от 0 до +0,4);*
- *негативные эффекты (от -0,1 до -0,5);*
- *ярко выраженные негативные эффекты (-0,6 и ниже).*

Оценка эффективности рассчитывалась для каждого изменения как среднее арифметическое на основе оценок, полученных по каждому из частных эффектов. Соответственно, оценка эффективности изменения также находится в пределах $[-2 - +2]$.

Возможные изменения, с учетом оценки их эффектов и эффективности, приблизительно дифференцировались следующим образом:

- *чрезвычайно желательное изменение* (эффективность +0,7 и выше, при наличии не менее трех эффектов, имеющих оценку +1 и выше и не более двух эффектов, имеющих отрицательную оценку);
- *значимое позитивное изменение* (эффективность +0,5 и выше, при наличии 1-2 эффектов, имеющих оценку +1 и выше и не более четырех эффектов, имеющих отрицательную оценку);
- *малозначимое позитивное изменение* (эффективность +0,1 и выше, при отсутствии эффектов, имеющих оценку +1 и выше);
- *бесполезное изменение* (эффективность 0 и выше, при этом эффекты, имеющие позитивные и негативные оценки могут уравнивать друг друга);
- *негативное изменение* (эффективность в интервале от -0,1 до -0,3);
- *абсолютно недопустимое изменение* (эффективность -0,4 и ниже).

Результаты и обсуждение

Анализ данных, полученных от выборки в целом, показал, что предложенные изменения в штатном расписании ПОО существенно различаются между собой по степени их желательности с точки зрения респондентов (см. табл. 2). Так, среди возможных изменений были выделены:

1) *чрезвычайно желательное изменение:*

- введение должности «Руководитель проектов» в штатное расписание образовательных организаций, реализующих программы СПО (среднее значение эффективности по всей выборке +0,7);

2) *желательные изменения:*

• распределение функционала «Методиста» на две отдельные должности: (1) «Методист по обеспечению» и (2) «Методист по сопровождению» (+0,6);

• введение должности «Координатор взаимодействия с работодателями» (+0,6);

3) *нежелательное изменение:*

- замена должности «Мастер производственного обучения» на должность «Педагог (преподаватель) практического обучения», с объединением функционала по теоретическому и практическому обучению в рамках профессионального модуля (-0,1);

4) *абсолютно недопустимое изменение:*

- распределение обязанностей «Методиста» между преподавателями, с упразднением должности «Методист» в штатном расписании образовательной организации, реализующей программы СПО (-0,5).

Таблица 2 / Table 2

Оценка эффектов возможных изменений по выборке в целом (34 респондента)
Impact Assessment of Potential Changes Across the Entire Sample (34 Respondents)

Эффекты \ Изменения	А. Распределение функционала методиста на две отдельные должности	Б. Распределение обязанностей методиста между преподавателями, с упразднением должности «методист»	В. Замена должности «мастер производственного обучения» на должность «педагог (преподаватель) практического обучения»	Г. Введение должности «координатор профориентационной работы»	Д. Введение должности «координатор взаимодействия с работодателями»	Е. Введение должности «управляющий (менеджер) центра компетенций» в штатное расписание ПОО, в которых созданы центры компетенций	Ж. Введение должности «управляющий (менеджер) учебно-производственного комплекса» в штатное расписание ПОО, в которых созданы ЦПК	И. Введение должности «руководитель проектов»	К. Введение должности «администратор учебного центра» (с компетенциями в сфере управления грантами)
Изменение качества образования (в целом)	1	-0,7	0	0,9	0,9	0,6	0,7	1	0,8
Изменение качества практической подготовки студентов	0,9	-0,5	0	0,8	1	0,6	0,9	1	0,6
Изменение качества методического обеспечения	1,2	-0,9	0	0,7	0,8	0,7	0,7	1	0,7
Изменение инновационного потенциала организации и возможностей для ее развития	1,1	-0,7	0	0,8	0,9	0,6	0,9	1,2	0,9
Изменение общей нагрузки педагогов	0,6	-0,9	-0,1	0,8	0,8	0,4	0,5	0,6	0,5
Изменение уровня многозадачности, осложняющей работу педагогических кадров	0,9	-0,9	-0,1	0,9	0,8	0,4	0,5	0,7	0,5
Изменение бюджетных расходов	-0,3	-0,2	-0,2	0,1	0,1	0	-0,2	0,1	0
Изменение размера заработной платы педагогических работников ПОО	0,3	0	0	0,1	0	0	0	0,2	0,1
Изменение размера премиального фонда ПОО	0,3	-0,2	-0,1	0,1	0,1	-0,1	-0,1	0	0
Изменение степени управляемости образовательного процесса в ПОО	0,6	-0,6	-0,1	0,7	0,7	0,4	0,6	0,8	0,6
Изменение качества социального партнерства ПОО с предприятиями	0,6	-0,4	0	0,9	1,1	0,6	0,6	0,9	0,5
Создание психологически комфортной обстановки на занятиях, укрепление психологического здоровья обучающихся, профилактика деструктивного поведения обучающихся	0,7	-0,4	-0,1	0,6	0,5	0,3	0,5	0,6	0,5
Воспитание социально ответственного поведения, нравственной культуры, патриотической направленности обучающихся	0,7	-0,2	0	0,6	0,6	0,4	0,4	0,6	0,5
Вовлечение обучающихся в общественные организации и добровольческую деятельность	0,7	-0,1	-0,1	0,6	0,5	0,4	0,4	0,6	0,4
ЭФФЕКТИВНОСТЬ	0,6	-0,5	-0,1	0,6	0,6	0,4	0,5	0,7	0,5

Остальные четыре изменения находятся в промежуточном положении: их ожидаемая эффективность в среднем по выборке имеет небольшое положительное значение (+0,4...+0,5, и даже в одном случае – +0,6). Их отличие от изменений, выделенных как «желательные» и «чрезвычайно желательные», состоит в том, что ни по одному из частных эффектов среднее по выборке значение оценки не достигает 1 балла (или выше), то есть при общей положительной оценке их эффективности респонденты не ожидают от них существенного улучшения отдельных показателей.

Как следует из приведенных ниже данных, и позитивная эффективность (желательность), и негативная эффективность (нежелательность) большинства предлагаемых изменений существенно различается от кластера к кластеру. Таким образом, *принятие решений о введении единых изменений в штатное расписание ПОО в масштабах всей системы СПО (и даже в масштабах отдельного региона) может оказаться ошибочным (неэффективным), если при этом не принимаются в расчет особенности конкретных организаций.*

Отдельно был проведен расчет средних значений для каждого из эффектов (по всей выборке и по всей совокупности возможных изменений). В результате среди эффектов можно выделить две полярные группы:

1) «точки роста», свидетельствующие о наличии резервов в направлении развития данных эффектов:

- изменение качества образования в целом (+0,6);
- изменение качества практической подготовки студентов (+0,6);
- изменение инновационного потенциала организации и возможностей для ее развития (+0,6);
- изменение качества социального партнерства ПОО с предприятиями (+0,5);

2) «точки напряжения», свидетельствующие об исчерпании резерва в направлении развития данного эффекта:

- изменение бюджетных расходов (-0,1);
- изменение размера премиального фонда ПОО (0,0).

Наличие именно таких «точек напряжения» легко объясняется ситуацией многолетнего хронического недофинансирования системы СПО, в силу чего любое модернизационное изменение рассматривается работниками системы СПО как угроза для дальнейшего ухудшения финансирования, поскольку требует (как минимум, на начальном этапе введения) новых расходов.

Данные, представленные в табл. 2, также показывают, какие именно изменения могут стать «прорывными» для достижения определенных эффектов (в масштабах системы СПО в целом).

Для достижения эффекта «*изменение (улучшение) качества образования в целом*» могут быть введены следующие изменения в штатном расписании:

- распределение функционала «Методиста» на две отдельные должности: (1) «Методист по обеспечению» и (2) «Методист по сопровождению» (эффект +1,0);
- введение должности «Руководитель проектов» в штатное расписание образовательных организаций, реализующих программы СПО (эффект +1,0).

Для достижения эффекта *«изменение (улучшение) качества практической подготовки студентов»* могут быть введены следующие изменения в штатном расписании:

- введение должности «Координатор взаимодействия с работодателями» (эффект +1,0);
- введение должности «Руководитель проектов» (эффект +1,0).

Для достижения эффекта *«изменение (улучшение) качества методического обеспечения»*:

- распределение функционала «Методиста» на две отдельные должности: (1) «Методист по обеспечению» и (2) «Методист по сопровождению» (эффект +1,2);

- введение должности «Руководитель проектов» (эффект +1,0).

Для достижения эффекта *«изменение (увеличение) инновационного потенциала организации и возможностей для ее развития»*:

- введение должности «Руководитель проектов» в штатное расписание образовательных организаций, реализующих программы СПО (эффект +1,2);

- распределение функционала «Методиста» на две отдельные должности: (1) «Методист по обеспечению» и (2) «Методист по сопровождению» (эффект +1,0);

Для достижения эффекта *«изменение качества социального партнерства ПОО с предприятиями»*:

- введение должности «Координатор взаимодействия с работодателями» (эффект +1,1).

По остальным девяти эффектам подобные «прорывные» изменения в штатном расписании отсутствуют.

Кластерный анализ позволил сформировать уточненные рекомендации по двум возможным изменениям.

По изменению *«Замена должности «Мастер производственного обучения» на должность «Педагог (преподаватель) практического обучения»*, которое является спорным и в целом воспринимается негативно, выявлена группа кластеров, в рамках которой это изменение не вызовет заметного сопротивления. Указанное изменение:

- возможно, для крупных ПОО, расположенных в крупных городах и не испытывающих «ресурсного напряжения»;
- нежелательно для остальных ПОО;
- недопустимо для ПОО, расположенных в сельской местности.

По изменению *«Введение должности «Координатор профориентационной работы»*, в целом воспринимаемому как позитивное, уточнена группа кластеров, в которой это изменение ощущается как необходимое в наибольшей степени. Это небольшие ПОО и (или) ПОО, расположенные в сельской местности.

На основе подсчета средней оценки эффективности (по всем эффектам от всех возможных изменений) для каждого кластера был определен его ранг в рейтинге «оптимизм – пессимизм» по отношению к введению изменений в штатное расписание. Оценку места кластера в рейтинге необходимо осуществлять с учетом среднего значения по всей выборке (+0,4), которое соответствует медиане, отделяющей «оптимистов» (со средней оценкой эффективности всей суммы предлагаемых изменений

выше, чем +0,4) от «пессимистов» (ниже, чем +0,4).

Оптимисты (+0,6) – это ПОО:

- в которых реализуется менее 5 образовательных программ;
- в которых реализуется от 5 до 10 образовательных программ;
- выбравшие УГПС 21.00.00 «Прикладная геология, горное дело, нефтегазовое дело и геодезия»;
- выбравшие УГПС 23.00.00 «Техника и технологии наземного транспорта»;
- выбравшие УГПС 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

Умеренные оптимисты (+0,5) – ПОО:

- участвующие в ФП «Профессионалитет»;
- расположенные в городах – региональных центрах;
- в которых обучается до 500 студентов;
- в которых обучается от 1000 до 1500 студентов;
- в которых обучается более 1500 студентов.

Медианная группа (+0,4) – профессиональные образовательные организации:

- в которых реализуется более 20 образовательных программ;
- выбравшие УГПС 35.00.00 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство» или 36.00.00 «Ветеринария и зоотехния».

Умеренные пессимисты (+0,3) – ПОО:

- при которых созданы УПК;
- расположенные в городах, не являющихся региональными центрами;
- расположенные в сельской местности;
- в которых реализуется от 10 до 20 образовательных программ.

Пессимисты (от +0,1 до +0,2) ПОО:

- участвующие в ФП «Профессионалитет» и при которых одновременно созданы УПК (+0,2);
- в которых обучается от 500 до 1000 студентов (+0,2);
- выбравшие УГПС 43.00.00 «Сервис и туризм» (+0,1).

Негативисты (0,0 и ниже) – ПОО:

- выбравшие УГПС 08.00.00 «Техника и технологии строительства» (0,0);
- выбравшие УГПС 15.00.00 «Машиностроение» (-0,1);
- подразделения СПО в составе вузов (-0,2).

Выявленная поляризация кластеров по оси «оптимизм – пессимизм» представляет большой интерес, однако не поддается простым и однозначным объяснениям. Из множества интуитивных гипотез отчасти подтверждаются лишь некоторые, объясняющие более или менее высокий оптимизм: 1) относительно невысоким «ресурсным напряжением» (крупные ПОО, расположенные в региональных центрах); 2) относительной простотой управляемой системы (небольшое количество студентов и реализуемых программ); 3) вовлеченностью ПОО в процесс изменений (ФП «Профессионалитет»).

В то же время кажется необъяснимой поляризация кластеров, сформированных по принципу выбранных УГПС. Так, высокий уровень оптимизма (+0,6) для кластера «Техника и технологии наземного транспорта» совпадает с содержательно иным кластером «Образование и педагогические науки», но коренным образом отличается от пессимизма

таких, казалось бы, родственных технико-технологических кластеров, как «Техника и технологии строительства» (0,0) и «Машиностроение» (-0,1). Вероятно, для уточнения и прояснения картины нужен переход от пилотной к полной выборке.

При формировании штатных расписаний для определения перечня должностей, их категорий и нормы нагрузки в зависимости от численности обучающихся руководители ПОО опираются в первую очередь на постановление Правительства РФ от 21.02.2022 № 225¹.

По итогам исследования, можно предположить, что руководители ПОО, решая организационные, управленческие и иные вопросы в рамках кадровой политики, ориентируются на нормативные документы. Исследователей системы СПО не привлекают административные вопросы штатных расписаний, что в том числе обусловлено разбросом практик в разных субъектах РФ (что подтверждают результаты опроса).

Заключение

По результатам анализа данных пилотной выборки можно сделать следующие выводы.

1. Выявлены наиболее и наименее эффективные возможные изменения в штатное расписание:

- *высокоэффективные*: (1) распределение функционала «Методиста» на две отдельные должности: «Методист по обеспечению» и «Методист по сопровождению»; (2) введение должности «Координатор взаимодействия с работодателями»; (3) введение должности «Руководитель проектов»;

- *с отрицательной оценкой эффективности*: замена должности «Мастер производственного обучения» на должность «Педагог (преподаватель) практического обучения»;

- *с ярко выраженной отрицательной оценкой эффективности*: распределение обязанностей «Методиста» между преподавателями, с упразднением должности «Методист» в штатном расписании образовательной организации, реализующей программы СПО.

2. В оценках респондентов (в рамках всей пилотной выборки) прослеживается следующая закономерность: чем выше ожидаемые *позитивные организационно-педагогические эффекты* от определенного возможного изменения, тем выше ожидаемые *негативные финансовые эффекты* от того же изменения, и наоборот.

3. Выявлены существенные различия между категориями ПОО (кластерами) с учетом содержательно-функциональных особенностей ПОО, типа населенного пункта, в котором они расположены, их размера и реализуемых УГПС. Эти различия проявляются в разной оценке эффектов и эффективности одних и тех же возможных изменений и в разном (оптимистическом или пессимистическом) отношении к возможным изменениям. В целом различия между кластерами оказались выше ожидаемых.

¹ Постановление Правительства Российской Федерации от 21.02.2022 № 225 "Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций" <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202200042>

4. Наличие существенных расхождений в оценке эффективности возможных изменений со стороны разных категорий ПОО означает *нежелательность фронтального введения единообразных изменений в штатное расписание всех образовательных организаций, входящих в систему СПО*, в масштабах как всей страны, так и отдельного региона. При введении изменений необходимо учитывать содержательно-функциональные особенности ПОО, тип поселения, в которых они расположены, их размер и реализуемые УГПС, а также, по возможности, текущий уровень финансирования (величину «ресурсного напряжения»).

5. Уточнена эффективность некоторых значимых изменений в штатное расписание для отдельных категорий ПОО. Дальнейшее уточнение эффективности возможных изменений требует перехода от пилотного исследования к более полной выборке, в том числе в контексте различных УГПС. Кроме того, в рамках пилотной выборки, ввиду ограниченности ее размера, оказалось невозможным провести кластеризацию по ведомственной принадлежности ПОО.

Список литературы

1. Аксенова Т. Г. Теоретические основы методического обеспечения при сетевом обучении в СПО // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 2. С. 59–68. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2102.06>
2. Базавлущая Л. М., Коняева Е. А. Управление персоналом в образовательных системах: учебное пособие. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2020. 77 с.
3. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Клинк О. Ф., Рыкова Е. А., Факторович А. А. Профессиональные стандарты как инструмент формирования и реализации кадровой политики образовательной организации // Высшее образование в России. 2016. № 10(205). С. 16–24.
4. Блинов В. И., Куртеева Л. Н. Профессионалитет – новая сущность и старые смыслы // Техник транспорта: образование и практика. 2021. Т. 2. № 3. С. 248–255. <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2021.3.248-255>
5. Блинов В. И., Факторович А. А., Сергеев И. С. Профессиональный стандарт как основа конструктивного диалога системы образования и сферы труда // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 10. С. 11–14.
6. Богославец Л. Г., Поданева Т. В., Давыдова О. И. Управление персоналом в системе деятельности образовательной организации: учебное пособие. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2023. 174 с.
7. Дубицкий В. В., Коновалов А. А., Лыжин А. И., Феоктистов А. В., Неумывакин В. С. Мастер производственного обучения 2.0: кадровый потенциал проекта «Профессионалитет» // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 1. С. 67–100. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100>
8. Духанина Л. Н. Разработка профессиональных квалификаций в сфере образования // Национальная система квалификаций. 2021. № 1. С. 1–6.
9. Есенина Е. Ю. Дуальное обучение: возможности, ограничения, условия и практика использования // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 8. С. 16–18.

10. Ковалев Д. С., Казакова И. С., Осадчий А. В. и др. Новая образовательная технология «Профессионалитет»: сб. метод. мат-лов. Москва: Институт развития профессионального образования, 2023. 312 с.
11. Ланина С. Ю., Плащевая Е. В., Лушкина С. А. Организация научно-методической работы в учреждениях среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82–3. С. 206–208.
12. Родичев Н. Ф., Есенина Е. Ю., Попова И. Н. Номенклатура должностей педагогических работников СПО: уместен ли научный дискурс? // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 1. С. 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.64.1.001>
13. Сячина Т. Ю. Формирование педагогической компетентности инструкторов производственного обучения на рабочем месте. Автореф. ... канд. пед. наук / РГПУ им. А. И. Герцена. СПб, 2020. 23 с.

References

- Aksenova, T. G. (2021). Theoretical foundations of methodological support for network learning in secondary vocational education. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, 59–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2102.06>
- Bazavlutskaya, L. M., & Konyaeva, E. A. (2020). *Human resource management in educational systems*. A. Miller Library. (In Russ.)
- Blinov, V. I., Esenina, E. Yu., Klink, O. F., Rykova, E. A., & Faktorovich, A. A. (2016). The occupational standards as a tool of the human resource management in the educational organization. *Higher Education in Russia*, 10(205), 16–24. (In Russ.)
- Blinov, V. I., & Kurteeva, L. N. (2021). Professionalitet – new essence and old meanings. *Transport Engineering: Education and Practice*. 2(3), 248–255. (In Russ.) <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2021.3.248-255>
- Blinov, V. I., Faktorovich, A. A., & Sergeev, I. S. (2017). Professional standards as a basis for constructive dialogue between the education system and the labor market. *Professional Education. Capital*, 10, 11–14. (In Russ.)
- Bogoslavets, L. G., Podanyova, T. V. & Davydova, O. I. (2023). *Human resource management in the educational organization's activities: A study guide*. Altai State Pedagogical University. (In Russ.)
- Dubitsky V. V., Konovalov A. A., Lyzhin A. I., Feoktistov A. V. & Neumyvakin V. S. (2022). Master of industrial training 2.0.: Human resources capacity of the project “Professionalitat”. *The Education and science journal*, 24(1), 67–100. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100>
- Dukhanina, L. N. (2021). Development of professional qualifications in the field of education. *National System of Qualifications*, 1, 1–6. (In Russ.)
- Esenina, E. Yu. (2015). Dual education: opportunities, limitations, conditions, and practical application. *Vocational Education and Labour Market*, 8, 16–18. (In Russ.)
- Kovalev, D. S., Kazakova, I. S., Osadchiy, A. V., et al. (2023). *New educational technology «Professionalitet»: Collection of methodological materials*. Institute for Professional Education Development. (In Russ.)
- Lanina, S. Yu., Plashchevaya, E. V. & Lushkina, S. A. (2024). Organization of scientific and methodological work in secondary vocational education institutions. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 82–3, 206–208. (In Russ.)
- Rodichev, N. F., Esenina, E. Yu., & Popova, I. N. (2026). Nomenclature of posi-

tions for teaching staff in secondary vocational education: Is scientific discourse appropriate? *Vocational Education and Labour Market*, 14(1), 6–20. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.64.1.001>
Syachina, T. Yu. (2020). *Developing the pedagogical competence of instructors in vocational training at the workplace*. (Unpublished PhD thesis). Saint-Petersburg. (In Russ.)

Информация об авторах

Сергеев Игорь Станиславович, д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования Института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, sergeev-is@ranepa.ru

Шарипова Эльвира Ирековна, канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования Института «Высшая школа государственного управления», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1308-7630>, sharipova-ei@ranepa.ru

Гагарин Александр Валерьевич, д-р пед. наук, профессор, факультет психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9287-460X>, gagarin-av@ranepa.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Igor S. Sergeev, Dr. Sci. (Pedagogy), Leading Researcher of the Scientific and Educational Center for the Development of Education, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, sergeev-is@ranepa.ru

Elvira I. Sharipova, Cand. Sci. (Pedagogy), Leading Researcher of the Scientific and Educational Center for the Development of Education, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1308-7630>, sharipova-ei@ranepa.ru

Alexander V. Gagarin, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Faculty of Psychology of the Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9287-460X>, gagarin-av@ranepa.ru

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

The authors have read and approved the final manuscript.



Кадровое обеспечение системы профессионального образования: историко-педагогический и институциональный анализ

А. А. Коновалов

Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Российская Федерация,
anton-andreevi4@mail.ru

Аннотация

Введение. В условиях системной модернизации среднего профессионального образования особую остроту приобретает проблема профессионального развития педагогов, поскольку качество профессионального образования напрямую зависит от его кадрового обеспечения. Для выявления устойчивых моделей сопровождения профессионального развития педагогических кадров системы СПО, понимания природы современных кадровых дефицитов и отделения проверенных временем механизмов от конъюнктурных нововведений необходима реконструкция эволюции кадрового обеспечения российского профессионального образования.

Цель. Реконструировать эволюцию системы кадрового обеспечения профессионального образования в России, выделив этапы и ключевые модели подготовки, повышения квалификации и аттестации.

Методы. Исследование выполнено в рамках историко-педагогического и институционального подходов. Используются историко-генетический, сравнительно-правовой, проблемно-хронологический методы, а также метод институционального анализа. Источниковую базу составили нормативно-правовые акты и научная литература.

Результаты. Выделены шесть хронологических периодов эволюции системы кадрового обеспечения профессионального образования: 1920–1943, 1943–1958, 1958–1979, 1979–1992, 1992–2012 и 2012–2025 гг. Для каждого периода охарактеризованы траектории вхождения в профессию, модель первичной подготовки, повышения квалификации и аттестации. Выявлены устойчивые, прерывающиеся и вновь возникающие тенденции развития кадрового обеспечения. Показано, что значимым устойчивым элементом профессиональной подготовки педагогов остается сочетание педагогической и производственной квалификации, получающее в современных условиях новое нормативное оформление.

Научная новизна. Уточнена периодизация развития кадрового обеспечения системы профессионального образования России; впервые в качестве самостоятельного этапа выделен и проанализирован период 2012–2025 гг., характеризующийся внедрением профессиональных стандартов и реализацией федерального проекта «Профессионалитет».

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования современной кадровой политики в системе СПО, при разработке программ подготовки и повышения квалификации педагогов профессионального образования с учетом исторически сложившихся тенденций и выявленных закономерностей.

© Коновалов А. А., 2026

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, подготовка кадров для системы профессионального образования, история педагогики, педагог профессионального образования, мастер производственного обучения, профессионалитет

Для цитирования: Коновалов А. А. Кадровое обеспечение системы профессионального образования: историко-педагогический и институциональный анализ // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 44–63. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.009>

Поступила в редакцию 14 апреля 2026 г.; поступила после рецензирования 11 июля 2026 г.; принята к публикации 12 июля 2026 г.

Original article

Vocational education system staffing in Russia: Historical, pedagogical, and institutional analysis

Anton A. Kononov

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russian Federation
anton-andreevi4@mail.ru

Abstract

Introduction. In the context of systemic modernization of secondary vocational education in Russia, the issue of teachers' professional development is becoming particularly acute, since the quality of vocational education directly depends on its staffing. To identify sustainable models for supporting the VET-teachers' professional development, to understand the nature of current staffing shortages, and to distinguish time-tested mechanisms from opportunistic innovations, a reconstruction of the evolution of vocational education system staffing in Russia is necessary.

Aim of the study – to reconstruct the evolution of staffing in the system of vocational-pedagogical (technical-, industrial-, engineering-) education in Russia, identifying the key stages, models of initial training, in-service training and attestation, as well as financing mechanisms.

Methods: The research is grounded in historical-pedagogical and institutional approaches. It employs historical-genetic, comparative-legal, problem-chronological, and institutional analysis methods. The source base comprises normative legal acts and scholarly literature.

Results. Six chronological periods in the evolution of the staffing provision system for vocational education have been identified: 1920–1943, 1943–1958, 1958–1979, 1979–1992, 1992–2012, and 2012–2025. For each period, the pathways into the profession, the model of initial training, continuing professional development, and certification are characterised. Persistent, interrupted, and re-emerging trends in the development of staffing provision have been identified. It is demonstrated that a significant and enduring element of vocational teacher preparation remains the combination of pedagogical and industry-based qualifications, which is acquiring new regulatory expression under contemporary conditions.

Scientific novelty. The periodisation of the development of staffing provision within Russia's vocational education system has been refined; the period 2012–2025 has been identified and analysed for the first time as a distinct stage, characterised by the

introduction of occupational standards and the implementation of the federal project Professionalitet.

Practical significance. The findings of the study may be used to improve current human resource policy in the secondary vocational education system, and to inform the development of initial training and continuing professional development programmes for vocational education teachers, taking into account historically established trends and identified patterns.

Keywords: vocational-pedagogical education, staffing for the vocational education system, history of pedagogy, vocational education teacher, industrial training instructor, professionalitet

For citation: Kononov, A. A. Vocational education system staffing in Russia: Historical, pedagogical, and institutional analysis. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 44–63. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.009>

Received April 14, 2026; revised July 11, 2026; accepted July 12, 2026.

Введение

Качество образования определяют не только качество его содержания, качество стандартов, учебных планов, примерных и рабочих программ обучения, но также и качество кадрового обеспечения. Как заметил в свое время академик РАО Е. В. Ткаченко (2016), именно квалифицированные педагогические кадры являются ключевым фактором, определяющим результативность подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Это положение приобретает особую остроту в условиях системной модернизации российского среднего профессионального образования (далее – СПО), когда от компетентности педагога – преподавателя спецдисциплин, мастера производственного обучения (далее – мастер ПО) – зависит не только качество подготовки выпускника, но и конкурентоспособность всей национальной системы подготовки кадров.

Профессиональное развитие педагога в системе непрерывного образования представляет собой сложный, многомерный феномен, включающий как начальную профессиональную подготовку, так и последующее повышение квалификации на протяжении всей профессионально-педагогической деятельности. При этом, анализ отечественного и зарубежного опыта показывает, что организация сопровождения профессионального развития педагогических кадров посредством повышения квалификации сталкивается с рядом нерешенных проблем: от разрозненности подходов к отбору содержания программ до отсутствия единой системы оценки их эффективности (Коновалов, 2024). Применительно к системе профессионального образования эти проблемы усугубляются спецификой самого профессионально-педагогического труда, требующего сочетания высокой производственной квалификации и методической компетентности. Эффективность сопровождения профессионального развития педагога напрямую зависит от того, насколько система дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) ориентирована не только на трансляцию новых методик, но и на раскрытие

внутренних ресурсов педагога, его способности к гибкой адаптации и творческой самореализации в профессии (Митина, 2021).

Варианты новой стратегии развития системы СПО, как подчеркивают В. И. Блинов и Л. Н. Куртеева (2020), диктуются перспективами двух основных сегментов, сложившихся в предшествующие годы: высокотехнологичного сектора (ИТ-технологии, мехатроника и робототехника в машиностроении, аддитивные технологии) и сектора подготовки рабочих и специалистов среднего звена для предприятий, не реализующих высокие технологии. Соотношение востребованных рабочих мест на рынке труда сейчас оценивается примерно 20 к 80, то есть потребность в кадрах «завтрашнего дня» не столь высока. Более того, невозможно игнорировать вопросы, связанные с социальными функциями системы СПО. Многие колледжи (бывшие профессионально-технические училища и техникумы) являются жизненно необходимыми элементами инфраструктуры сельских территорий и малых городов.

Проблема, для решения которой предпринято настоящее исследование, заключается в противоречии между объективной потребностью системы профессионального образования в квалифицированных педагогических кадрах, способных обеспечить подготовку специалистов для меняющейся экономики, и отсутствием системного историко-педагогического знания о закономерностях, моделях и тенденциях профессионального развития педагогов профессионального образования. Восполнение этого пробела необходимо как для понимания корней современных проблем, так и для выработки обоснованных сценариев развития кадровой политики в системе профессионального образования.

Цель исследования заключается в реконструировании эволюции кадрового обеспечения системы профессионального (профессионально-технического, среднего профессионального) образования России в период с 1920 по 2025 г., с выделением этапов, ключевых моделей подготовки, повышения квалификации, а также аттестации профессионально-педагогических кадров.

Методы

Настоящее исследование выполнено в рамках историко-педагогического, сравнительно-правового и институционального анализа и построено как лонгитюдное структурно-функциональное сравнение шести хронологических периодов, каждый из которых анализировался по следующим критериям: траектории прихода в профессию, модель первичной подготовки, система повышения квалификации, аттестация и квалификационные категории, финансирование.

Историко-генетический анализ становления отечественной системы подготовки кадров для профессионально-технических учебных заведений, предпринятый Е. М. Дорожкиным и И. А. Чернскутовой (2020), задает методологическую рамку для выявления преемственности и разрывов в кадровой политике на протяжении более чем столетнего периода.

В процессе исследования были задействованы языковые аналитические инструменты (нейросети Алиса AI и DeepSeek) на следующих этапах: первичный библиографический поиск; структурирование критериев

и периодизации; проверка гипотез о существовании документов. При этом информация, предоставленная нейросетью, принималась только как предварительная гипотеза, подлежащая обязательной проверке. Автор самостоятельно верифицировал каждый нормативный акт и научную публикацию. Все ссылки, которые не удалось подтвердить, были исключены из итогового текста.

Результаты исследования

В качестве основы для рассмотрения процесса развития кадрового обеспечения системы профессионального образования в историческом ракурсе была использована периодизация системы профессионально-педагогического образования, предложенная В. А. Федоровым и Н. В. Третьяковой (2017) вслед за Л. З. Тенчуриной (2002), охватывающая период с 1920 до 2012 года, дополненная ее современным этапом развития. Ниже представлена характеристика каждого этапа, последовательно раскрыв ключевые социально-экономические, а также юридические аспекты развития кадрового обеспечения системы профессионального образования, характерные для того или иного периода.

1. *Начало становления государственной системы профессионально-педагогического образования (1920–1943 гг.).* В этот период, как отмечают С. Г. Новиков и Ф. В. Драчиков (2025), в эпоху активной индустриализации в учреждениях профтехобразования отказались от серьезной общеобразовательной подготовки в пользу подготовки производителей-практиков, сократив сроки обучения с 3–4 лет до 6–12 месяцев. В этих условиях к педагогам профессионального образования предъявлялись лишь требования по передаче технологических знаний и навыков в рамках узкой специализации, да еще и в кратчайшие сроки. Завершение данного периода ознаменовано закрытием практически всех специализированных профессионально-педагогических институтов и техникумов, что свело на «нет» целенаправленную подготовку педагогов профессионального обучения того времени, которая стала осуществляться преимущественно на краткосрочных курсах (Романцев, Федоров, 2010). Для рабочих и мастеров, не имевших педагогической подготовки, в 1920–1930-е гг. были организованы краткосрочные педагогические курсы (от 2 недель до 6 месяцев) при учебных заведениях и отделах народного образования, школы инструкторов производственного обучения при крупных заводах и в системе Центрального института труда, открыты педагогические отделения индустриальных техникумов и вузов (срок обучения 1–2 года) (Захаровский, 2015).

В то же время учителя общеобразовательных школ, переходившие в профессионально-технические учебные заведения, могли получить техническую квалификацию в процессе стажировки на предприятиях (от 3 до 12 месяцев), на курсах повышения квалификации по техническим дисциплинам при вузах и техникумах, на рабочих факультетах (рабфаках) (Богуславский и др., 2017).

Наконец, в 1920–1930-е гг. стало широко практиковаться назначение лучших выпускников школ фабрично-заводского ученичества и техникумов, продемонстрировавших способности к дальнейшему обучению, на должности главинструкторов и мастеров ПО. К ним прикрепляли

на несколько недель наставника из числа опытных мастеров либо предлагали краткие курсы на базовых предприятиях или при учебном заведении. Педагогическая подготовка на таких курсах не осуществлялась (Захаровский, 2015).

Повышение квалификации педагогов профессионального образования в рассматриваемый период хотя и осуществлялось, но не было регламентировано в рамках единой системы. С 1935 г. начинает функционировать более стройная государственная программа технической учебы, образцом которой выступил Московский институт техучебы, работники которого проводили семинары по повышению педагогической квалификации преподавателей курсов с обязательной проверкой динамики учебного процесса (Фельдман, 2025).

Повышение квалификации педагогических кадров было неразрывно связано с аттестацией, сопряженной с правом на дальнейшую педагогическую деятельность. Как отмечает А. Н. Рыжов (2018), уже в 1920-е годы на курсах повышения квалификации использовались «аттестационные материалы», позволявшие оценить уровень подготовки педагога. В последующие десятилетия эта практика была усовершенствована и стандартизирована.

2. Период восстановления и организационного укрепления системы подготовки и сопровождения развития педагогов профтехобразования (1943–1958 гг.). Содержание инженерно-педагогической подготовки включало наряду с общеобразовательными, экономическими и специальными техническими предметами по отраслям цикл психолого-педагогических дисциплин (возрастная физиология и гигиена, педагогика, психология, организация и методика производственного обучения и др.), а также прохождение производственного обучения и педагогической практики (Бим-Бад, 2002).

В условиях острого дефицита трудовых ресурсов, особенно в период военного времени, продолжали действовать краткосрочные курсы продолжительностью от 3 до 6 месяцев, нацеленные на подготовку мастеров ПО из числа наиболее квалифицированных рабочих и демобилизованных военнотрудовых (Карманов, 2003).

Основным источником пополнения педагогического корпуса системы профессионального образования в этот период стали демобилизованные офицеры и сержанты. Они имели опыт командования и обучения личного состава, а часто и техническую подготовку (Карманов, 2003). В соответствии с Распоряжением СНК от 07.07.1943 г.¹ были открыты три техникума в Москве, Свердловске и Куйбышеве с контингентом 1200 человек, при которых были организованы также курсы повышения квалификации мастеров ПО и преподавателей

Двумя годами позже в соответствии с приказом ГУ трудовых резервов СНК СССР № 140 от 27.01.1945 г. «Об организации учебно-методических кабинетов городских, областных, краевых и республиканских управлений трудовых резервов» в 25 регионах страны была организована методическая работа по систематическому повышению квалификации

¹ Распоряжение СНК СССР от 7 июля 1943 г. № 12964-р «Об организации техникумов для подготовки мастеров производственного обучения». <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/245579-ob-organizatsii-tehnikumov-dlya-podgotovki-masterov-proizvodstvennogo-obucheniya-rasporyazhenie-snk-sssr-7-iyulya-1943-g-locale-nil-12964-r>

мастеров, преподавателей, а также руководителей училищ и школ фабрично-заводского обучения (Биктуганов и др., 2020).

Единой системы аттестации педагогических кадров для системы профессионального образования по-прежнему не существовало, действовали отдельные элементы оценки квалификации, которые можно рассматривать как предшественники будущей системы аттестации. Так, например, Постановление Совета Министров СССР от 20.09.1955 г. № 1722 устанавливало порядок присвоения квалификации рабочим и право мастеров-практиков занимать должности мастеров и начальников участков после сдачи квалификационных экзаменов. При этом его роль в системе профессионально-педагогического образования опосредована и заключается в признании производственной (отраслевой) квалификации, которая важна для мастеров ПО¹.

3. *Период институционализации инженерно-педагогического образования и развития системы повышения квалификации (1958–1979 гг.).* Отправной точкой реформы, нацеленной на восстановление системы подготовки педагогических кадров для профессионально-технических учебных заведений, стал Закон СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»². Ст. 18 данного Закона декларировала повышение требований к уровню технической, идейно-политической и педагогической подготовки мастеров ПО и преподавателей профессионально-технических училищ, содержала прогноз об увеличении потребности в мастерах и преподавателях и требование уделять больше внимания подготовке этих кадров в техникумах и высших учебных заведениях.

Как следствие, к 1962 г. в более чем 100 педагогических институтах страны были открыты инженерно-педагогические (индустриально-педагогические), а с 1969 г. начали функционировать инженерно-педагогические отделения и кафедры в политехнических, отраслевых и сельскохозяйственных вузах (Романцев, Федоров, 2010). Растет в данный период и число индустриально-педагогических техникумов, согласно архивным данным, за период с 1969 по 1974 гг. количество техникумов выросло с 59 до 69, из которых 43 функционировали на территории РСФСР, остальные в союзных республиках (Биктуганов и др., 2020, С. 307). В этот же период продолжалась практика привлечения квалифицированных рабочих с базовых предприятий, которые проходили краткосрочную психолого-педагогическую подготовку (Ходжибекова, 2007).

В 1966 г. в Ленинграде на базе Центральных курсов был открыт Всесоюзный институт повышения квалификации руководящих и инженерно-педагогических кадров³ (Федоров, 2001). Деятельность Института

¹ Постановление Совета Министров СССР, 20 сентября 1955 г. "О повышении роли мастера и начальника производственно-го участка на предприятиях горной, металлургической, нефтяной, химической, лесной, бумажной и деревообрабатывающей промышленности, машиностроения, промышленности строительных материалов, электростанциях, а также на промышленных предприятиях транспортных министерств и об упорядочении оплаты их труда". <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/355233-postanovlenie-soveta-ministrov-sssr-20-sentyabrya-1955-g-o-povyshenii-rol-i-nachalnika-proizvodstvennogo-uchastka-na-predpriyatiyah-gornoy-metallurgicheskoy-neftyanoy-himicheskoy-lesnoy-bumazhnoy-i-derevoobrabatyvayuschey-promyshlennosti-mashino#mode/>

² Закон СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=9934#VNODEFVUMPFa3rP>

³ В 1976 г. был переименован во Всесоюзный институт повышения квалификации руководящих работников и специалистов

была организована по следующим направлениям: психолого-педагогическом, идейно-политическом и организационном, а также производственно-техническом. Повышение квалификации педагогов профессионального образования осуществлялось также в отраслевых институтах повышения квалификации, в филиалах этих институтов при крупных предприятиях, организациях и учреждениях; в межотраслевых институтах или факультетах повышения квалификации; на курсах повышения квалификации при министерствах, предприятиях, научно-исследовательских и проектно-конструкторских организациях, высших и средних специальных учебных заведениях¹.

Основной формой оценки государством деятельности педагогических работников с 1972 г. стала процедура их аттестации (Есенина и др., 2023). Обязательность систематической аттестации профессионально-педагогических кадров с целью «совершенствования педагогического мастерства» законодательно закрепляется в ст. 85 Закона РСФСР 1974 г. «О народном образовании»². Начинает действовать система периодической (не реже одного раза в 5 лет) обязательной переаттестации инженерно-педагогических работников профтехучилищ силами аттестационных комиссий при комитетах и управлениях профтехобразования соответствующего Госкомитета Совмина Министров СССР³. Для мастеров ПО была введена отдельная процедура – по итогам стажировки на передовых промышленных и сельскохозяйственных предприятиях, стройках и других организациях⁴.

4. *Период окончательного оформления инженерно-педагогического образования и создания отраслевой системы аттестации* (1979–1992 гг.). Важнейшей вехой в институционализации инженерно-педагогического образования стало открытие 13 сентября 1979 г. первого в стране специализированного вуза для подготовки педагогов профессионального образования – Свердловского инженерно-педагогического института⁵ (ныне объединен с Уральским государственным педагогическим университетом). Содержание инженерно-педагогической подготовки в рассматриваемый период должно было отвечать требованиям Постановления Совета Министров СССР 1984 г. № 233, а именно:

- обеспечивать глубокую идейно-политическую подготовку;
- изучение основ современного производства, методов организации политехнического, трудового обучения и воспитания, общественно

профессионально-технического образования.

¹ Постановление Совета Министров СССР от 10 дек. 1976 г. № 1007 «О мерах по улучшению повышения квалификации руководящих работников и специалистов профессионально-технического образования». <https://docs.cntd.ru/document/765710092>

² Закон РСФСР от 2 августа 1974 г. «О народном образовании». <https://base.garant.ru/71954182>

³ Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 23 июня 1972 г. № 497 «О дальнейшем совершенствовании системы профессионально-технического образования». <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/419081-postanovlenie-tsentralnogo-komiteta-kpss-i-soveta-ministrov-sssr-o-dalneyshem-sovershenstvovanii-sistemy-professionalno-tehnicheskogo-obrazovaniya-23-iyunya-1972-g-locale-nil-497?ysclid=mrjycshmx532744995>

⁴ Положение «О стажировке мастеров производственного обучения учебных заведений системы государственного комитета Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию»: Утверждено Приказом Госкомитета Совета Министров СССР по профтехобразованию от 20 авг. 1969 г. № 93. https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_7137.htm

⁵ Постановление Совета Министров СССР от 2 июня 1978 г. № 428 «Об организации инженерно-педагогического института в г. Свердловское». <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/419724-postanovlenie-soveta-ministrov-sssr-ob-organizatsii-inzhenerno-pedagogicheskogo-instituta-v-g-sverdlovskie-2-iyunya-1978-g-locale-nil-428?ysclid=mrjyagr8kg679600188>

полезного, производительного труда, профессиональной ориентации обучающихся;

- психолого-педагогическую и методическую подготовку, включая изучение активных форм и формирование навыков воспитательной деятельности и других педагогических навыков;
- включать педагогическую практику студентов;
- изучение курса «Профессиональная ориентация школьников»¹.

Таким образом, к 1980-м годам в СССР сложилась система подготовки инженерно-педагогических кадров как на уровне СПО (индустриально-педагогические техникумы), так и на уровне высшего (специализированные вузы и инженерно-педагогические факультеты). Кроме того, Постановление ЦК КПСС и Совмина СССР 1984 г.² предусматривало развитие практики целевого приема в высшие педагогические учебные заведения по направлениям местных органов народного и профессионально-технического образования, что позволяло готовить кадры с учетом потребностей конкретных регионов или предприятий. Данное же постановление предусматривало возможность освоения педагогической специальности лицам, имеющим производственную квалификацию и склонным к профессионально-педагогической деятельности.

Сложившаяся к тому времени система повышения квалификации инженерно-педагогических кадров включала краткосрочные ежегодные курсы, стажировки в вузе, техникуме или на предприятии, а также обучение по программам, реализуемым факультетами повышения квалификации при технических, сельскохозяйственных или инженерно-педагогических вузах³. Одной из наиболее успешных форм признавалось обучение без отрыва от производства (заочное и вечернее), которое было доступно для лиц, имеющих среднее педагогическое образование и стаж педагогической работы не менее года, прием на обучение осуществлялся на основе результатов собеседования, без вступительных экзаменов.

В целом система повышения квалификации инженерно-педагогических кадров в рассматриваемый период носила многоуровневый характер, включая докурсовое, курсовое и послекурсовое обучение, а также охватывала различные формы организационно-методической работы на базе местных органов управления профтехобразования, учебно-методических кабинетов, профтехучилищ, в процессе педагогических чтений, самообразования и т. п. (Максимова, 1987). Непрерывность послевузовского сопровождения рассматриваемой категории педагогов, согласно постановлению ЦК КПСС и Совета Министров СССР 1988 г.⁴, осуществлялась в следующих форматах: систематическое самообразование

¹ Постановление Совета Министров СССР от 5 июня 1984 года № 233 «О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально-технического образования и улучшению условий их труда и быта». <https://docs.cntd.ru/document/765726520>

² Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 апреля 1984 г. № 316 «О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально-технического образования и улучшению условий их труда и быта». <https://docs.cntd.ru/document/765707572?ysclid=mirywbicqg713942185>

³ Инженерно-педагогическое образование в СССР. Свердловск: СИПИ, 1990. 12 с. https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/22279/1/IPO_USSR_1990.pdf

⁴ Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 6 февраля 1988 г. № 166 «О перестройке системы повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов народного хозяйства». <https://docs.cntd.ru/document/765704776?ysclid=mriz2x37ce906848241>

по индивидуальному плану; участие не реже одного раза в месяц в постоянно действующих семинарах по производственным и экономическим вопросам; краткосрочное и длительное периодическое обучение, в том числе в целевой аспирантуре, докторантуре; стажировка на передовых предприятиях, в ведущих научных организациях, в высших учебных заведениях, в том числе за рубежом; переподготовка (получение новой специальности). Реализация данных форм повышения квалификации педагогов могла осуществляться в учебных центрах передовых предприятий, научно-исследовательских институтов и конструкторских бюро (преимущественно для практической подготовки и повышения квалификации), а также на факультетах повышения квалификации при вузах (Петров, 2022).

В контексте аттестации педагогических кадров системы профессионального образования к ключевым нововведениям данного периода можно отнести появление I и II квалификационных категорий для мастеров ПО¹, что создавало карьерный и финансовый стимул для профессионального роста педагогов.

5. *Период трансформации системы сопровождения профессионального развития педагогов в условиях рыночных реформ (1992–2012).* В 1990-е годы произошел резкий разрыв с советской системой подготовки и совершенствования инженерно-педагогических кадров, которые с этого периода стали именоваться профессионально-педагогическими (Хайбулаев, Гаджикурбанова, 2014). Тогда же была введена специальность «Профессиональное обучение» (по отраслям), обучение по которой завершалось присвоением квалификации «Педагог профессионального обучения» (Федоров, Третьякова, 2017). При этом вузы, реализовавшие подготовку педагогов профессионального обучения, столкнулись с хроническим недофинансированием, что привело не только к ухудшению материально-технической базы учебных заведений, но и к падению престижа профессии. К 2006 г. образовательные организации системы СПО были переданы с федерального на региональный уровень без адекватного финансирования^{2,3}. Из-за экономических трудностей, чтобы удержать штат (Князева, 2007), учебные заведения были вынуждены снижать требования к персоналу. Следствием этого стал массовый приток в сферу образования специалистов из других отраслей, не обладавших достаточной квалификацией.

Наконец, в этот период была разрушена связь между образовательными организациями системы профессионального образования и базовыми предприятиями, которые ранее финансировали данные учебные заведения и обеспечивали места для производственной практики, что также способствовало нарастанию кадрового дефицита квалифицированных

¹ Постановление Государственного комитета СССР по труду и социальным вопросам и Государственного комитета Совета Министров СССР по вопросам труда и заработной платы от 30 янв. 1987 г. № 53 «О разрешении присваивать высококвалифицированным мастерам производственного обучения по результатам аттестации звания "мастер производственного обучения I категории" и "мастер производственного обучения II категории"». <https://docs.cntd.ru/document/9007610?ysclid=mriz4y378f829105041>

² Распоряжение Правительства РФ от 3 декабря 2004 г. № 1565-р «О передаче в ведение субъектов РФ федеральных государственных учреждений образования». <https://base.garant.ru/6152044/>

³ Федеральный закон от 29 декабря 2006 № 258-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием разграничения полномочий». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64874/

рабочих при одновременном переизбытке специалистов с высшим образованием (Агранович, 2005).

Наряду с отмеченными негативными явлениями к законодательным достижениям того времени следует отнести включение в 1992 г. в закон «Об образовании» статьи о дополнительном образовании (ст. 26)¹, что положило начало системе ДПО и явным образом повлияло на развитие сети институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, которые пытались адаптировать содержание образования к рыночным условиям. Создаваемые региональные центры развития образования занимались повышением квалификации педагогов с учетом местных потребностей и стратегических целей, определенных принятой в 1993 г. Программой реформирования и развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ², ключевые пункты которой были связаны с гуманизацией профессиональной жизнедеятельности работников сферы образования, развитием у специалистов способности к решению инновационных задач, обеспечением непрерывности педагогического образования в условиях его вариативности и многоуровневости (Зубкова, 2013).

В 1993 г. Министерство образования РФ утвердило Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников³, согласно которому сохранилась обязательная периодическая аттестация (раз в 5 лет), но увеличилось внимание к результатам практической деятельности и соответствию квалификационным требованиям. К задачам аттестации были отнесены: целенаправленное, непрерывное повышение профессионального уровня педагогических и руководящих работников; установление соответствия между качеством и оплатой труда; управление качеством образования для создания оптимальных условий развития личности. Аттестация осуществлялась на основе комплексной оценки уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников, в частности, учитывались знание преподаваемого предмета, методик преподавания и организации учебно-производственной деятельности, теории педагогики и педагогической психологии, уровень практических навыков и умений, а также творческая деятельность педагогического работника.

В 2000-е годы началась планомерная работа по восстановлению системы подготовки и переподготовки профессионально-педагогических кадров. В частности, были утверждены государственные образовательные стандарты, которые определили обязательные требования к содержанию образования, структуре образовательных программ и уровню подготовки выпускников. Это повлияло на подготовку педагогов, их квалификацию и критерии оценки деятельности. Стандарты стали основой для разработки учебных планов, программ повышения квалификации и аттестации педагогов (Ситаров, 2019).

¹ Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992. <https://docs.cntd.ru/document/9003751>

² Программа реформирования и развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования Российской Федерации. Москва: РИПКО, 1993. 84 с.

³ Приказ Минобразования России от 17 июня 1993 г. № 256 «Об утверждении Типового положения об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации». <https://docs.cntd.ru/document/9004361?ysclid=mriza0fyo957072133>

Государственные образовательные стандарты обусловили необходимость повышения квалификации педагогов в соответствии с обновленными требованиями, что стимулировало развитие системы дополнительного профессионального образования. В 2000 г. Министерством образования РФ был утвержден новый порядок профессиональной переподготовки¹, которая получила статус самостоятельного вида дополнительного профессионального образования с нормативным сроком обучения свыше 500 аудиторных часов и не менее 1000 часов трудоемкости.

Несмотря на позитивные сдвиги, кадровая ситуация оставалась напряженной. Сохранялась проблема дефицита квалифицированных преподавателей и мастеров ПО (Романцев и др., 1999; Дорожкин, Черноскутова, 2020).

6. *Период системных реформ и стандартизации профессионального образования (2012 – настоящее время).* Введенный в 2012 г. закон «Об образовании в Российской Федерации» стал ключевым событием, обозначившим начало нового периода в развитии системы образования, включая профессионально-педагогическое образование. Начальное профессиональное образование в соответствии с новым Законом было интегрировано в среднее профессиональное, которое стало включать два уровня – подготовку квалифицированных рабочих (служащих) и подготовку специалистов среднего звена. Это затронуло и программы профессионально-педагогической подготовки, особенно в условиях того, что закон закрепил принцип автономии образовательных организаций, с одной стороны, и необходимости ориентации на профессиональные стандарты при проектировании образовательных программ, с другой стороны.

Более десяти лет спустя 1 сентября 2025 г. вступил в силу профессиональный стандарт, утвержденный приказом Минтруда России, устанавливающий квалификационные требования для преподавателей и мастеров ПО в системе СПО. Применительно к уровню образования для преподавателей предусмотрены следующие варианты:

- высшее образование, направленность которого соответствует профилю педагогической деятельности;
- высшее образование (непрофильное) и дополнительное профессиональное образование по программе профессиональной переподготовки, направленность которой соответствует профилю педагогической деятельности;
- среднее профессиональное образование – программы подготовки специалистов среднего звена, направленность (профиль) которых соответствует профилю педагогической деятельности»;
- среднее профессиональное образование – программы подготовки специалистов среднего звена (непрофильное) и дополнительное профессиональное образование по программе профессиональной переподготовки, направленность которой соответствует профилю педагогической деятельности².

¹ Приказ Минобрнауки России от 6 сент. 2000 г. № 2571 «Об утверждении положения о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов». <https://docs.cntd.ru/document/901770912?ysclid=mrizasafos743441274>

² Приказ Минтруда России от 21 марта 2025 г. № 136н «Об утверждении профессионального стандарта "педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования"». <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2982>

Таким образом, к настоящему времени сформировались три основные траектории вхождения профессионально-педагогических кадров в профессию: получение профессионально-педагогического образования; профессиональная переподготовка при наличии непедагогического профессионального образования; получение педагогической квалификации специалистами-практиками, пришедшими с производства, посредством профессиональной переподготовки. Важно уточнить, что именно в указанный период «золотое правило» советского времени о том, что разряд мастера ПО должен быть на 1–2 уровня выше, чем у того, кого он обучает, находит официальное закрепление во многих ФГОС СПО третьего поколения в виде требования к педагогическим работникам иметь опыт работы в профильных организациях не менее трех лет (Щеглова, 2022).

Программы повышения квалификации педагогов стали более гибкими и ориентированными на актуальные потребности системы профессионально-педагогического образования. Активно внедряются онлайн-форматы, цифровые платформы. Ведущим методическим центром сопровождения непрерывного профессионального развития педагогов в масштабах всей страны служит ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования». Ключевую роль в адаптации федеральных программ и организации массового обучения педагогов играют региональные институты развития образования.

Предлагаемые как федеральным, так и региональными институтами программы повышения квалификации для педагогов СПО часто ориентированы на совершенствование общего методического мастерства, например, на внедрение цифровых технологий в образовательный процесс или развитие современных педагогических компетенций, отраслевая же специфика зачастую не представлена. В этой связи важно упомянуть реализуемый в России с 2022 г. федеральный проект «Профессионалитет», в рамках которого реализуются мероприятия по профессиональному развитию педагогических кадров системы СПО. Он предполагает создание образовательно-производственных центров (кластеров), объединяющих организации СПО и предприятия для подготовки специалистов в приоритетных отраслях экономики (Коновалов, Лыжин, 2023). Важно учесть, что эти предприятия организуют и стажировки для преподавателей и мастеров ПО, что, безусловно, способствует актуализации практических навыков педагогов в соответствии с быстро меняющимися технологиями и кадровыми потребностями работодателей. Так, например, в 2024 г. около 4 тыс. педагогических работников колледжей из 58 регионов прошли стажировку на предприятиях, таких как «Росатом», «Северсталь», «Газпром» и др.¹

Процедура аттестации педагога профессионального образования теперь включает оценку методической и наставнической деятельности, а сами квалификационные категории с 2023 г. стали бессрочными. Также были введены новые категории «педагог-методист» и «педагог-наставник», для получения которых требуется ходатайство работодателя².

¹ Сумская К. Рост во благо: как преподаватели колледжей практикуются на крупнейших предприятиях страны // Известия. 24 окт. 2024 г. <https://iz.ru/1779194/kristina-sumskaa/rost-vo-bлаго-kak-prepodavateli-kolledzei-praktikuutsa-na-krupneishih-predpriatiiah-strany>

² Приказ Минпросвещения России от 24 марта 2023 г. № 196 «Об утверждении порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». <https://docs.cntd.ru/document/1301308270?ysclid=mnizl9ihi778937975>

Финансирование сопровождения профессионального развития педагогов осуществляется преимущественно за счет средств федерального бюджета через субсидии регионам¹. Сами регионы также выделяют субсидии на повышение квалификации педагогических работников (Иванова, Сиялова, 2024). При этом в рамках федерального проекта «Профессионалитет» предприятия участвуют в софинансировании подготовки и повышения квалификации педагогов.

Заключение

Таким образом, профессионально-педагогическое образование в России прошло через несколько циклов «централизации – децентрализации – восстановления».

Так, в период с 1920 по 1943 г. профессионально-педагогическое образование прошло путь от поиска форм до форсированной мобилизационной модели в 1930–1940-е. Ключевая тенденция, заключавшаяся в попытке создания разветвленной сети индустриально-педагогических институтов и техникумов, была прервана в 1930-е годы в угоду краткосрочных курсов. Так мы видим установление приоритета производственного опыта над педагогическим образованием (мастерами становились практики с заводов, а их педагогическая подготовка сводилась к минимуму).

1943–1958 гг. стали временем, когда система подготовки и повышения квалификации педагогов профессионального образования от экстренных мер военного периода по устранению дефицитов трудовых ресурсов перешла к планомерному развитию. Была воссоздана сеть индустриально-педагогических техникумов и курсов повышения квалификации, сформированы основные траектории вхождения в профессию (в том числе, послевоенное пополнение кадров за счет демобилизованных военнослужащих). Однако единая система аттестации с квалификационными категориями еще не сложилась – ее заменяли государственные технические экзамены и тарификация по производственным разрядам. Хронический дефицит педагогов с высшим образованием сохранялся, что заложило основу для последующей реформы 1958 г.

Период с 1958 по 1979 гг. ознаменовался окончательным восстановлением и развитием системы подготовки педагогов, прерванной в 1930-е годы. Так, были созданы инженерно-педагогические факультеты при технических вузах, а затем и первый специализированный вуз – Свердловский инженерно-педагогический институт (1979 г.). Зародилась система повышения квалификации благодаря созданию Всесоюзного института в Ленинграде (1966 г.), впервые заявлена идея непрерывного профессионального развития педагога, хотя аттестация как системная процедура еще не сложилась.

Период с 1979 по 1992 гг. стал переломным в становлении системы оценки и стимулирования профессионального роста педагогов

¹ См., н-р, Постановление Правительства РФ от 15 декабря 2020 г. № 2110 «Об утверждении Правил предоставления из федерального бюджета субсидии на проведение повышения квалификации преподавателей высшего и среднего профессионального образования по новым программам для ИТ-специальностей и различных предметных отраслей и обеспечение достижения отдельных результатов федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» на базе автономной некоммерческой организации высшего образования «Университет Иннополис». https://base.garant.ru/75083553/#block_1

благодаря введению квалификационных категорий для мастеров ПО, установлению на уровне закона обязательной систематической аттестации для мастеров. Была усилена связь с производством, поскольку аттестационные комиссии возглавлялись представителями базовых предприятий (тенденция, которая ослабнет в 1990-е годы, но возродится в современном «Профессионалитете»). Выделение инженерно-педагогических специальностей в отдельную группу (1987 г.) окончательно оформило профессионально-педагогическое образование как самостоятельную отрасль.

1992–2012 гг. отражают глубокий разрыв многих советских традиций: была разрушена централизованная система подготовки инженерно-педагогических кадров; утрачена связь с базовыми предприятиями; обязательность повышения квалификации и систематическая аттестация стали формальными. Однако сохранился приоритет производственного опыта над педагогическим образованием, был сформирован институт профессиональной переподготовки как самостоятельный вид ДПО.

Постепенное восстановление многих прерванных в 1990-е годы тенденций, но на новой нормативной основе происходит в современный период развития системы кадрового обеспечения профессионального образования. Возрождаются связь с производством через обязательные стажировки и участие предприятий в аттестации (в рамках «Профессионалитета»), плановая подготовка педагогов в специализированных вузах, обязательность регулярного повышения квалификации. Вводится профессиональный стандарт педагога профессионального образования (2025 г.) с едиными квалификационными требованиями, включая опыт работы в профильной сфере.

В результате проведенного исследования выявлены следующие механизмы преемственности в кадровой политике: восстановление сети индустриально-педагогических учебных заведений после ее свертывания в 1930-е годы, возвращение обязательных стажировок на производстве в современной системе ДПО, возрождение связи с базовыми предприятиями в форме образовательно-производственных кластеров. Установлены механизмы разрывов: разрушение централизованной системы повышения квалификации в 1990-е годы, утрата связи с предприятиями, замена плановой подготовки кадров краткосрочными курсами в периоды форсированной модернизации (1930-е годы) и трансформационного кризиса (1990-е годы). Выделены устойчивые тенденции (приоритет практического производственного опыта педагога над формальным педагогическим образованием; хронический дефицит мастеров по высокотехнологичным направлениям; централизованное бюджетное финансирование подготовки кадров как доминирующая модель) и временные, конъюнктурные тенденции (милитаризация педагогического труда в 1940-е годы; массовое привлечение демобилизованных военнослужащих; введение квалификационных категорий как инструмента стимулирования в рамках позднесоветской модели¹).

¹ Сегодня система квалификационных категорий для педагогов выполняет скорее функцию подтверждения соответствия профессиональным стандартам, нежели служит инструментом материального поощрения.

Список литературы

1. Агранович М. Л. Последствия передачи финансирования профессионального образования на региональный уровень (на примере начального профессионального образования) // Вопросы образования. 2005. № 2. С. 112–128.
2. Биктуганов Ю. И., Дорожкин Е. М., Захаровский Л. В., Ларионова М. Б., Осипова И. В., Разинков С. Л. Профессионально-педагогическое и профессионально-техническое образование в России: К столетию становления и развития. 1920–2020 гг.: сб. документов: в 3 т. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. Т. 2: Профессионально-педагогическое образование. 546 с.
3. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с.
4. Блинов В. И., Куртеева Л. Н. Развитие среднего профессионального образования в современной России // Техник транспорта: образование и практика. 2020. Т. 1. № 4. С. 269–277. <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2020.4.269-277>
5. Богуславский М. В., Милованов К. Ю., Кудряшев А. В. Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века. Москва: Институт стратегии развития образования РАО, 2017. 170 с.
6. Дорожкин Е. М., Черноскутова И. А. Проблемы становления отечественной системы подготовки кадров для профессионально-технических учебных заведений: историко-генетический анализ // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 3. С. 172–217. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-172-204>
7. Есенина Е. Ю., Коновалов А. А., Кислов А. Г., Захаровский Л. В. Формирование, оценка и совершенствование компетентности педагогов профессиональной школы. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. 114 с.
8. Захаровский Л. В. Советская модель профессионально-технического образования: актуализация опыта в современных условиях: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 104 с.
9. Зубкова Н. К. Развитие и совершенствование системы повышения квалификации педагогов в России // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 9(137). С. 18–25.
10. Иванова С. В., Сиялова И. А. Персонализированный подход в повышении квалификации педагогических кадров // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2024. № 1(58). С. 92–106.
11. Карманов П. К. Подготовка рабочих в профтехучилищах Восточной Сибири (1940–2000 годы). Историография проблемы // Вестник Тюменского государственного университета. 2003. № 3. С. 136–149.
12. Князева О. А. Проблемы подготовки и переподготовки педагогических и управленческих кадров системы образования в 1990-е гг. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Т. 9. № 29. С. 154–162.
13. Коновалов А. А. Профессиональное развитие педагогических кадров в процессе повышения квалификации // Профессиональное

образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 1. С. 42–57. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.003>

14. Коновалов А. А., Лыжин А. И. Подготовка мастеров производственного обучения в условиях реализации федерального проекта «Профессионалитет». Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. 101 с.

15. Максимова В. Н. Принципы формирования содержания повышения квалификации руководящих работников и специалистов профтехобразования // Содержание подготовки инженеров-педагогов: сб. науч. тр. / Под ред. В. С. Безруковой. Свердловск: СИПИ, 1987. С. 126–134.

16. Митина Л. М. Психологический анализ современного образования и профессионального труда педагога в эпоху радикальных социокультурных и технологических перемен // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 4(57). С. 138–150. https://doi.org/10.51944/2073-8544_2021_4_138

17. Новиков С. Г., Драчиков Ф. В. Советское профессионально-техническое образование 1917–1945 годов в зеркале теории модернизации // Проблемы современного образования. 2025. № 2. С. 159–169. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2025-2-159-169>

18. Петров А. Я. Правовое регулирование профессионального обучения специалистов и рабочих в СССР (1984–1991 гг.) // Право: история и современность. 2022. Т. 6, № 2. С. 153–164. <https://doi.org/10.17277/pravo.2022.02.pp.153-164>

19. Романцев Г. М., Ткаченко Е. В. и др. Целевая комплексная программа «Профессионально-педагогические кадры России» (версия 1999 г.) // Вестник УМО высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. 1999. № 1(24). С. 26–39.

20. Романцев Г. М., Федоров В. А. Педагог профессионального обучения: история и перспективы подготовки // Агроинженерия. 2010. № 4. С. 44–48.

21. Рыжков А. Н. Становление системы повышения квалификации педагогов в РСФСР в 1922–1930 гг. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 1. С. 100–105

22. Ситаров В. А. История образования в России: постсоветское время // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. С. 201–216. <https://doi.org/10.17805/zpu.2019.2.19>

23. Тенчурина Х. Ш. Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX – начало 90-х годов XX в.): дис. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 562 с.

24. Ткаченко Е. В. О подготовке рабочих и специалистов в системе начального и среднего профессионального образования России // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6. № 3. С. 546–551. <https://doi.org/10.15372/PEMW20160324>

25. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

26. Федоров В. А., Третьякова Н. В. Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация // Образование

и наука. 2017. Т. 19. № 3. С. 93–119. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-93-119>

27. Фельдман М. А. Государственная программа технической учебы рабочих в 1936–1940 гг. на страницах журнала «Техническая учеба» // Вопросы теоретической экономики. 2025. Т. 27. № 2. С. 181–195. https://doi.org/10.52342/2587-7666VTE_2025_2_181_195

28. Хайбулаев М. Х., Гаджикурбанова Г. М. Этапы становления профессионально-педагогического образования в России // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2014. № 4(29). С. 94–101.

29. Ходжибекова А. Б. Проблемы повышения квалификации инженерно-педагогических кадров средних ПТУ в Марийской республике в 1970 гг. XX в. // Казанский педагогический журнал. 2007. № 4. С. 108–111.

30. Щеглова Т. М. Развитие системы отечественного среднего профессионального образования // Историко-педагогический журнал. 2022. № 1. С. 45–60.

References

- Agranovich, M. L. (2005). Passing the funding of professional training to the regional level. An attempt to evaluate the consequences on the example of primary professional education. *Educational Studies Moscow*, 2, 112–128. (In Russ.)
- Biktuganov, Yu. I., Dorozhkin, E. M., Zakharovsky, L. V., Larionova, M. B., Osipova, I. V., & Razinkov, S. L. (2020). *Professionalno-pedagogicheskoe i professionalno-tehnicheskoe obrazovanie v Rossii: K stoletiyu stanovleniya i razvitiya. 1920–2020: v 3 t. T. 2: Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie* [Vocational-Pedagogical and Vocational-Technical Education in Russia: On the Centenary of Formation and Development. 1920–2020: Vol. 2: Vocational-Pedagogical Education]. RSVPU. (In Russ.)
- Bim-Bad, B. M. (2002). *Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. Bolshaya Rossiyskaya Entsiklopediya. (In Russ.)
- Blinov, V. I., & Kurteeva, L. N. (2020). Development of secondary vocational education in modern Russia. *Transport Technician: Education and Practice*, 1(4), 269–277. <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2020.4.269-277>. (In Russ.)
- Boguslavskiy, M. V., Milovanov, K. Yu., & Kudryashov, A. V. (2017). *Strategii reformirovaniya i modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya v pervoy treti XX veka* [Strategies for reforming and modernizing Russian Education in the first third of the 20th century]. Institute for Strategy of Education Development of RAE. (In Russ.)
- Dorozhkin, E. M., & Chernoskutova, I. A. (2020). Problems of the formation of the national system of personnel training for vocational schools: A historical and genetic analysis. *The Education and Science Journal*, 22(3), 172–217. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-172-204> (In Russ.)
- Esenina, E. Yu., Konovalov, A. A., Kislov, A. G., & Zakharovsky, L. V. (2023). *Formirovanie, otsenka i sovershenstvovanie kompetentnosti pedagogov professional'noy shkoly* [Formation, assessment and improvement of competence of vocational school teachers]. RSVPU. (In Russ.)
- Fedorov, V. A. (2001). *Professionalno-pedagogicheskoe obrazovanie: teoriya, empirika, praktika* [Vocational-pedagogical education: Theory, Empirics, Practice]. Ural State Vocational Pedagogical University. (In Russ.)

- Fedorov, V. A., & Tretyakova, N. V. (2017). Vocational-pedagogical education in Russia: Historical and logical periodization. *The Education and Science Journal*, 19(3), 93–119. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-93-119> (In Russ.)
- Feldman, M. A. (2025). State Program of technical education of workers in 1936 – 1940 on the pages of the magazine «Technical Studies». *Issues of Economic Theory*, 2, 181–195. https://doi.org/10.52342/2587-7666VTE_2025_2_181_195 (In Russ.)
- Ivanova, S. V., & Siyalova, I. A. (2024). A personalized approach to the professional development of teaching staff. *Scientific Support for the Staff Professional Development System*, 1(58), 92–106. (In Russ.)
- Karmanov, P. K. (2003). Training of Workers in vocational schools of Eastern Siberia (1940–2000). Historiography of the problem. *Issues of Economic Theory*, 3, 136–149. (In Russ.)
- Khaybulaev, M. Kh., & Gadzhikurbanova, G. M. (2014). Stages of formation of professional pedagogical education in Russia. *Dagestan State Pedagogical University Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*, 4, 94–101. (In Russ.)
- Khozhibekova, A. B. (2007). Problems of advanced training of engineering and pedagogical personnel of secondary vocational schools in the Mari Republic in the 1970s. *Kazan Pedagogical Journal*, 4, 108–111. (In Russ.)
- Knyazeva, O. A. (2007). Problems of training and retraining of pedagogical and administrative personnel in the education system in the 1990s. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 9(29), 154–162. (In Russ.)
- Kononov, A. A. (2024). Vocational education teachers' professional development in the process of advanced training. *Vocational Education and Labour Market*, 12(1), 42–57. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.003> (In Russ.)
- Kononov, A. A., & Lyzhin, A. I. (2023). *Podgotovka masterov proizvodstvenno-go obucheniya v usloviyakh realizatsii federalnogo proekta "Professionalitet"* [Training of masters of vocational training in the context of the federal project "Professionalitet"]. RSVPU. (In Russ.)
- Maksimova, V. N. (1987). Printsipy formirovaniya soderzhaniya povysheniya kvalifikatsii rukovodyashchikh rabotnikov i spetsialistov proftekhobrazovaniya [Principles of forming the content of advanced training for managers and specialists of vocational education]. In V. S. Bezrukova (Ed.), *Soderzhanie Podgotovki Inzhenerov-Pedagogov* [Content of the Training of Engineer-Educators] (pp. 126–134). Sverdlovsk Engineering and Pedagogical Institute (In Russ.)
- Mitina, L. M. (2021). Psychological analysis of modern education and professional work of a teacher in the era of radical socio-cultural and technological changes. *Actual Problems of Psychological Knowledge*, 4(57), 138–150. https://doi.org/10.51944/2073-8544_2021_4_138 (In Russ.)
- Novikov, S. G., & Drachikov, F. V. (2025). Soviet vocational and technical education of 1917–1945 in the mirror of modernization theory. *Problems of Modern Education*, 2, 159–169. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2025-2-159-169> (In Russ.)
- Petrov, A. Ya. (2022). Legal regulation of professional training of specialists and workers in the USSR (1984–1991). *Law: History and Modernity*, 6(2), 153–164. <https://doi.org/10.17277/pravo.2022.02.pp.153-164> (In Russ.)
- Romantsev, G. M., Tkachenko, E. V. et al. (1999). Vocational-pedagogical personnel of Russia: Target comprehensive programme for 1997–2001. *Bulletin of the Educational and Methodological Association of Higher and Secondary*

- Vocational Education of the Russian Federation for Vocational-Pedagogical Specialization*, 1(24), 26–39. (In Russ.)
- Romantsev, G. M., & Fedorov, V. A. (2010). Vocational training teacher: History and prospects of training. *Agricultural Engineering*, 4, 44–48. (In Russ.)
- Ryzhkov, A. N. (2018). Formation of the system of professional development of teachers in the RSFSR in 1922–1930. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice*, 1, 100–105. (In Russ.)
- Shcheglova, T. M. (2022). Development of the national system of secondary vocational education. *Historical and Pedagogical Journal*, 1, 45–60. (In Russ.)
- Sitarov, V. A. (2019). History of education in Russia: Post-Soviet time. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2, 201–216. <https://doi.org/10.17805/zpu.2019.2.19> (In Russ.)
- Tenchurina, Kh. Sh. (2002). *Stanovlenie i razvitie professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya (poslednyaya tret' XIX – nachalo 90-kh godov XX)* [Formation and development of vocational-pedagogical education (Last third of the 19th – early 90s of the 20th century)]. (Doctoral dissertation). Yekaterinburg. (In Russ.)
- Tkachenko, E. V. (2016). On the training of workers and specialists in the system of initial and secondary vocational education in Russia. *Vocational Education in the Modern World*, 6(3), 546–551. <https://doi.org/10.15372/PEMW20160324> (In Russ.)
- Zakharovsky, L. V. (2015). *Sovetskaya model' professionalno-tekhnicheskogo obrazovaniya: Aktualizatsiya opyta v sovremennykh usloviyakh* [The Soviet model of vocational education and training: Actualization of experience in modern conditions]. RSVPU. (In Russ.)
- Zubkova, N. K. (2013). Development and improvement of the system of professional development of teachers in Russia. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 9, 18–25. (In Russ.)

Информация об авторе

Коновалов Антон Андреевич, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>, anton-andreevi4@mail.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Anton A. Konovalov, Cand. Sci. (Pedagogy), Docent, Head of the Pedagogy Department of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>, anton-andreevi4@mail.ru

Conflict of interest: the author declares no conflict of interest.

Author has read and approved the final manuscript.



Подходы к разработке механизмов управления качеством среднего профессионального образования на основе данных демонстрационного экзамена

Д. Ю. Боков, Е. Н. Модонов, О. В. Шелехова

Институт развития профессионального образования,
Москва, Российская Федерация
o.shelekhova@firpo.ru

Аннотация

Введение. Использование данных демонстрационного экзамена (ДЭ) для управления качеством среднего профессионального образования остается ограниченным: результаты преимущественно носят учетный характер и недостаточно используются для корректировки образовательных программ, материально-технического обеспечения и кадровой политики. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от фиксации результатов ДЭ к управлению изменениями на основе объективных данных.

Цель. Теоретическое обоснование и разработка концептуальной модели управления качеством среднего профессионального образования, интегрирующей данные ДЭ в процессы принятия решений на региональном уровне и уровне образовательной организации.

Методы. Анализ научной литературы и нормативной правовой базы, концептуальное моделирование, анализ и сопоставление агрегированных данных ДЭ, методы описательной статистики, визуализации и корреляционного анализа. Эмпирическая база исследования включает более 2,5 млн записей по 87 регионам и более 3000 образовательным организациям.

Результаты. Разработана сбалансированная система критериев и показателей (2 критерия, 5 показателей), охватывающая образовательные результаты и условия их достижения. Предложена архитектура модернизации информационной системы демонстрационного экзамена с детализацией до уровня критериев контрольных измерительных материалов и динамическими дашбордами. Сформулированы типовые механизмы управленческих решений для организаций и регионов (диагностика, целеполагание, дорожные карты, оценка эффективности).

Научная новизна. Впервые предложена целостная многоуровневая концептуальная модель управления качеством среднего профессионального образования на основе данных демонстрационных экзаменов, отличающаяся динамичностью и чувствительностью критериев к управленческим воздействиям; обеспечена интеграция показателей демонстрационных экзаменов с мотивирующим мониторингом и статистической отчетностью.

Практическая значимость. Предложенные система критериев и показателей, требования к развитию информационной системы и механизмы управленческого цикла могут быть использованы региональными институтами развития образования, органами управления образованием и образовательными организациями для повышения качества подготовки кадров и усиления связи с работодателями.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, демонстрационный экзамен, качество образования, критерии качества образования, управление на основе данных, управленческие решения, контрольные измерительные материалы

Финансирование. Статья подготовлена в рамках работы по проведению фундаментального научного исследования по теме «Разработка механизмов управления качеством среднего профессионального образования на основе результатов демонстрационных экзаменов» по предложению Департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Министерства просвещения Российской Федерации (регистрационный номер 1025033100038-0-5.3.1, уникальный номер реестровой записи 720000Ф.99.1. БН60АБ84000).

Для цитирования: Боков Д. Ю., Модонов Е. Н., Шелехова О. В. Подходы к разработке механизмов управления качеством среднего профессионального образования на основе данных демонстрационного экзамена // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 64–77. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.003>

Поступила в редакцию 17 июля 2026 г.; поступила после рецензирования 27 августа 2026 г.; принята к публикации 28 августа 2026 г.

Original article

A data-driven approach to developing quality management mechanisms in secondary vocational education based on Demonstration Exam results

Denis Yu. Bokov, Evgeny N. Modonov, Olga V. Shelekhova

Institute for the Development of Vocational Education,
Moscow, Russian Federation
o.shelekhova@firpo.ru

Abstract

Introduction. The potential of Demonstration Exam (DE) data for quality management in secondary vocational education remains underutilised. In practice, DE results are primarily used for reporting and monitoring purposes and are not sufficiently incorporated into decisions concerning curriculum development, material and technical resources, or staffing. This situation highlights the need to move beyond the mere recording of DE results towards evidence-based management of educational change.

Aim. To develop and theoretically substantiate a conceptual model for quality management in secondary vocational education that integrates Demonstration Exam data into decision-making at both regional and institutional levels.

Methods. The study employed a review of the scientific literature and regulatory framework, conceptual modelling, analysis and comparative analysis of aggregated Demonstration Exam data, descriptive statistics, data visualisation, and correlation analysis. The empirical dataset comprises more than 2.5 million records covering 87 regions and more than 3,000 educational organisations.

Results. A balanced system of quality criteria and indicators was developed, comprising two criteria and five indicators that encompass both educational outcomes and the conditions under which these outcomes are achieved. An architecture for the modernisation of the Demonstration Exam information system was proposed, enabling data to be analysed at the level of individual assessment criteria within assessment and measurement materials and incorporating dynamic dashboards. A set of standard mechanisms for management decision-making at institutional and regional levels was formulated, including diagnostics, target-setting, roadmap development, and effectiveness assessment.

Scientific novelty. For the first time, a comprehensive multilevel conceptual model for managing the quality of secondary vocational education based on Demonstration Exam data has been proposed. The model is distinguished by the dynamic nature of its criteria and their sensitivity to management interventions. It also provides for the integration of Demonstration Exam indicators with incentive-based monitoring and statistical reporting.

Practical significance. The proposed system of quality criteria and indicators, requirements for the development of the information system, and mechanisms of the management cycle can be applied by regional Institutes for the Development of Education, education authorities, and educational organisations to improve the quality of vocational training and strengthen cooperation with employers.

Keywords: quality of secondary vocational education, demonstration exam, quality of education, educational quality criteria, data-driven management, management decision-making, assessment and measurement materials

Funding. This article was prepared as part of a study on the topic 'Development of Quality Management Mechanisms for Secondary Vocational Education Based on Demonstration Exam Results' following a proposal from the Department of State Policy in the Field of Secondary Vocational Education and Professional Training of the Ministry of Enlightenment of the Russian Federation (registration number 1025033100038-0-5.3.1, unique registry record number 720000Ф.99.1БН60АБ84000).

For citation: Bokov, D. Yu., Modonov, E. N., & Shelekhova, O. V. (2026). A data-driven approach to developing quality management mechanisms in secondary vocational education based on Demonstration Exam results. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 64–77. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.003>

Received July 17, 2026; revised August 27, 2026; accepted August 28, 2026.

Введение

Одним из ключевых инструментов независимой оценки качества СПО на современном этапе выступает демонстрационный экзамен (далее – ДЭ). В соответствии с изменениями от 23.07.2025, внесенными в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный закон «О независимой оценке квалификации»¹, демонстрационный экзамен с 1 сентября 2026 г. становится основной формой государственной итоговой аттестации по образовательным программам СПО. ДЭ представляет собой инструмент независимой оценки качества

¹ Федеральный закон от 23.07.2025 г. № 253-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 4 Федерального закона «О независимой оценке квалификации». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/52187>

подготовки выпускников СПО, который выстраивается на следующих подходах:

- применение единых контрольных измерительных материалов по профессиям и специальностям СПО;
- применение единых критериев их оценивания;
- соблюдение единых требований к оснащению площадок проведения ДЭ;
- участие в оценке заданий ДЭ независимых экспертов, в том числе из числа работодателей.

Важно подчеркнуть, что результаты ДЭ на федеральном уровне интегрированы в показатели федерального проекта «Профессионалитет» национального проекта «Молодежь и дети», а также показатели мотивирующего мониторинга деятельности исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования.

Все это обуславливает необходимость выработки ключевых подходов и механизмов управления качеством СПО, в основу которых могут быть положены данные демонстрационных экзаменов.

Институтом развития профессионального образования (далее – ИРПО) как оператором демонстрационного экзамена базового и профильного уровня ведется системная работа по формированию банка данных ДЭ. Институт обеспечивает организационную, методическую и цифровую инфраструктуру ДЭ, разрабатывает контрольные измерительные материалы (КИМ), осуществляет цифровое сопровождение ДЭ (информационные системы регистрации, сбора, хранения и визуализации результатов), обеспечивает подготовку экспертного сообщества и методическую поддержку участников ДЭ.

Как подчеркнула С. И. Наумова (2025), деятельность ИРПО выстраивается как целостная архитектура обеспечения качества СПО, в которой интегрированы процессы управления развитием базовых компонентов подготовки кадров, задействованы обеспечивающие элементы – информационные системы, цифровые платформы и методические ресурсы, а структурные подразделения института взаимодействуют с методическим и педагогическим сообществом системы СПО и работодателями. Такая системная организация создает основу для согласованного реагирования на современные вызовы к качеству подготовки кадров в системе СПО.

Вместе с тем в настоящий момент можно выделить противоречие между большим массивом накопленных данных ДЭ за несколько последних лет и отсутствием выстроенной системы оценки качества СПО. Данная статья посвящена описанию подходов к построению такой системы как на уровне образовательной организации, так и на уровне региона в целом. Предлагаемые подходы могут быть распространены и на управление системой СПО на федеральном уровне.

Анализ научных публикаций показал фрагментарность и недостаточную системность подходов к оценке качества СПО. Ряд авторов (Воронюшкина, 2023; Сафронова, Федотова, Байер, 2023; Токенова, 2021) рассматривают ДЭ преимущественно как оценочную процедуру, направленную на фиксацию уровня сформированности компетенций выпускников в условиях, приближенных к реальному производству. В рамках

этой логики основной акцент делается на стандартизации процедуры, разработке контрольных измерительных материалов и обеспечении независимости экспертизы. Другие авторы акцентируют внимание на управленческом потенциале ДЭ (Жолован, 2024; Силкин, 2023; Степанова, 2023), ДЭ в этом случае трактуется как инструмент развития системы СПО, способный инициировать изменения в содержании образовательных программ, материально-техническом оснащении и кадровой политике образовательных организаций. Если первая группа авторов видит в ДЭ прежде всего «измеритель», то вторая – «драйвер» изменений. При этом конкретные механизмы перехода от оценочной функции ДЭ к управленческой не предлагаются, авторы ограничиваются либо описанием организационных процедур, либо общими рекомендациями по использованию результатов.

Сопоставление работ, непосредственно затрагивающих проблему управления качеством СПО на основе данных ДЭ, позволяет выявить еще один значимый пробел. Так, В. А. Толкачева и Н. И. Меркушова (2024) и М. М. Поташник (2019) обосновывают необходимость вовлечения экспертного сообщества в интерпретацию результатов ДЭ, однако их предложения ограничены уровнем образовательной организации и не учитывают региональную и федеральную специфику. С. И. Наумова и Т. Н. Романова (2024), напротив, делают акцент на системных эффектах ДЭ, необходимости обновления ФГОС СПО и усилении связи с работодателями, но оставляют без внимания вопрос о том, как именно эти эффекты должны измеряться и каким образом они могут быть встроены в цикл оперативного управления качеством СПО. Исследование Т. В. Максимченко, И. В. Чистовой, О. П. Дудиной (2024), обобщая опыт региональных операторов, фиксирует разрозненность практик анализа данных ДЭ на региональном уровне и отсутствие единых критериев сопоставимости результатов ДЭ. Таким образом, в литературе присутствуют фрагментарные решения (либо на уровне образовательных организаций, либо на уровне региона), однако отсутствует целостная многоуровневая модель, интегрирующая показатели ДЭ в единую систему управления и увязывающая их с федеральными инструментами мониторинга. Именно этот концептуальный дефицит и призвана восполнить предлагаемая в настоящем исследовании модель.

Наиболее существенный теоретический пробел, обнаруженный в ходе критического обзора, связан с отсутствием динамических критериев оценки качества СПО, чувствительных к управленческим воздействиям. Ряд авторов предлагают системы показателей для мониторинга качества СПО (Шишов и др., 2025; Кальней и др., 2026), однако они построены преимущественно на статистических данных, отражающих состояние системы на фиксированный момент времени, и не предполагают отслеживания изменений в ответ на конкретные управленческие решения. В работах, посвященных непосредственно ДЭ (Пирожникова, Шевкун, 2022; Дашидондокова, 2022; Поникаровская и др., 2023), акцент сделан на процедурных аспектах и психолого-педагогических эффектах, но не на аналитическом потенциале данных.

Настоящее исследование отличается от перечисленных подходов тем, что в нем:

- детализируются критерии оценки качества СПО до уровня отдельных показателей;
- описываются возможности аналитических систем ДЭ;
- формулируются возможные механизмы принятия управленческих решений на основе данных ДЭ на региональном уровне и на уровне образовательной организации.

Именно эта совокупность положений определяет научную новизну и практическую значимость работы и отражает системный подход к управлению качеством СПО на основе данных ДЭ.

Методы

В работе использован комплекс теоретических и эмпирических методов. Анализ научной литературы позволил систематизировать существующие подходы и определить направления развития. Анализ нормативной правовой базы включал изучение стратегических и программных документов, определяющих развитие системы СПО: указы Президента России¹, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»², приказы и распоряжения Минпросвещения России³. Системный анализ применен для моделирования процессов сбора, обработки и использования данных ДЭ в управлении качеством. Метод концептуального моделирования использован для разработки системы критериев и показателей оценки качества СПО, а также механизмов принятия управленческих решений.

Эмпирическую базу исследования составили данные, аккумулярованные в аналитической системе ДЭ (BI-платформа: <https://bi.firpo.ru>), которая консолидирует сведения из информационных систем ИРПО по всем субъектам Российской Федерации. Анализ подвергались обезличенные агрегированные результаты ДЭ за период 2023–2025 гг. по следующим срезам: уровень субъекта Российской Федерации, образовательная организация, профессия/специальность (укрупненная группа), уровень ДЭ (базовый или профильный). Общий объем обработанных данных составил более 2,5 млн записей о результатах участников, распределенных по 87 регионам и более 3000 образовательным организациям. Такой массив данных позволил обеспечить репрезентативность выводов.

Анализ проводился в несколько этапов с использованием инструментов описательной статистики и визуализации, встроенных в BI-платформу, а также дополнительных методов обработки данных. На первом

¹ Указ Президента Российской Федерации № 145 от 28.02.2024 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358>; Указ Президента Российской Федерации № 309 от 07.05.2024 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542>; Указ Президента Российской Федерации № 529 от 18.06.2024 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоёмких технологий». <https://kremlin.ru/acts/bank/50755>

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 257-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698>

³ Приказ Министерства просвещения РФ от 08.11.2021 № 800 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования»: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112070030>; Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 06.10.2025 № Р-240 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_516428/?ysclid=mrul7ro2pb768368631

этапе проведена фильтрация и группировка данных по заданным срезам (регион, образовательная организация, профессия/специальность) для выявления распределения результатов и расчета медианных значений по каждой группе. На втором этапе были сопоставлены результаты образовательных организаций внутри региона, регионов между собой, а также профильного и базового уровней ДЭ по одним и тем же профессиям и специальностям. На третьем этапе проведен корреляционный анализ для выявления взаимосвязей между результатами ДЭ и условиями их проведения: оснащенностью площадок проведения экзамена (на основе данных паспортизации площадок), квалификацией экспертов (стаж участия в ДЭ), а также динамикой изменений показателей во времени (трендовый анализ за три года).

Результаты и обсуждение

В рамках исследования на основе данных аналитических систем ДЭ разработана система критериев и показателей оценки качества СПО. Система базируется на принципах сбалансированности (учет различных аспектов качества), многоуровневости (оценка на уровне программы, организации, региона), динамичности (отслеживание изменений во времени) и управляемости (чувствительность критериев к управленческим воздействиям).

Критерии и показатели оценки качества СПО с учетом данных ДЭ

Критерий 1. Результаты освоения обучающимися образовательной программы СПО.

Показатель 1.1. Аттестация обучающихся по образовательным программам СПО в форме ДЭ.

- количество образовательных организаций, реализующих образовательные программы СПО и/или количество основных образовательных программ СПО, по которым промежуточная аттестация проводится в форме ДЭ;
- доля ДЭ профильного уровня в общем числе ДЭ в рамках ГИА по образовательным программам СПО;
- доля обучающихся, прошедших промежуточную аттестацию в форме ДЭ, от общего количества обучающихся по образовательным программам СПО, по которым предусмотрен ДЭ в рамках ГИА;
- доля обучающихся, прошедших ГИА в форме ДЭ профильного уровня, от общего количества обучающихся по образовательным программам СПО, по которым предусмотрен ДЭ в рамках ГИА.

Показатель 1.2. Результаты аттестации обучающихся по основным образовательным программам СПО в форме ДЭ.

- доля обучающихся по образовательным программам СПО, результаты которых превышают медианное значение результатов ДЭ, от общего количества обучающихся, сдавших ДЭ;
- доля обучающихся по образовательным программам СПО, набравших максимальное количество баллов по результатам ДЭ, от общего количества обучающихся, сдающих ДЭ.

Критерий 2. Условия проведения аттестации обучающихся по образовательным программам СПО в форме ДЭ.

Показатель 2.1. Организационные условия проведения аттестации обучающихся по образовательным программам СПО в форме ДЭ.

- соответствие планируемого графика ДЭ расписанию проведения ГИА по образовательной программе СПО в форме ДЭ;
- фактическое соответствие графика ДЭ расписанию проведения ГИА по образовательной программе СПО в форме ДЭ.

Показатель 2.2. Материально-техническое оснащение центров проведения ДЭ (далее – ЦПДЭ).

- доля ЦПДЭ на базе предприятий работодателей от общей численности ЦПДЭ;
- доля ЦПДЭ, оснащение которых соответствует перечню оборудования, расходных материалов, средств обучения и воспитания согласно спецификации КИМ, от общей численности ЦПДЭ.

Показатель 2.3. Обеспечение экспертами аттестации в форме ДЭ.

- доля экспертов, участвующих в ДЭ не менее 3 лет, от общей численности экспертов;
- доля экспертов, участвующих в ДЭ первый год, от общей численности экспертов;
- доля экспертов из числа работодателей от общей численности экспертов.

Предлагаемая система критериев и показателей позволяет перейти от констатации факта проведения ДЭ к содержательному анализу качества подготовки, выявлению «зон роста» и формированию адресных управленческих решений.

Выделенные критерии и показатели могут быть использованы для построения системы оценки качества СПО как на региональном уровне, так и на уровне образовательной организации. Анализ критериев и показателей системы оценки качества СПО на региональном уровне может проводиться по принципу последовательного укрупнения: анализ на уровне отдельных модулей контрольных измерительных материалов – анализ на уровне образовательных программ СПО – анализ в разрезе образовательных организаций, реализующих образовательные программы СПО.

Важным для настоящего исследования является анализ функциональных возможностей действующей информационной системы ДЭ и перспектив ее развития, который позволил сформулировать требования к модернизированной архитектуре. В таблице представлены ключевые функциональные блоки, развитие которых обеспечит переход к платформе поддержки принятия решений.

Рассматривая управление качеством СПО на основе данных ДЭ, целесообразно представить его через управленческий цикл, который состоит из следующих этапов.

1. *Анализ ситуации в регионе или образовательной организации, реализующей образовательные программы СПО.* В основу анализа закладываются критерии и показатели качества СПО с учетом данных ДЭ не менее чем за 3 года, предшествующие анализу. Данный период обусловлен необходимостью минимизации ситуативных рисков, выявления средних показателей и определения положительной или отрицательной динамики развития системы оценки качества.

Функциональные направления развития информационной системы ДЭ Functional areas for the development of the demonstration exam information system

№	Функциональный блок	Направления развития	Пользовательские сценарии
1	Сбор и хранение данных ДЭ	Повышение уровня детализации данных до уровня критериев КИМ	Анализ дефицитов и актуализация основных образовательных программ СПО
2	Визуализация данных ДЭ	Интерактивные отчеты с возможностью группировки по региону, образовательной организации, профессиям и специальностям, модулям КИМ, уровням ДЭ	Сравнительный анализ результатов в различных разрезах
3	Мониторинг данных ДЭ	Отслеживание изменений критериев и показателей	Формирование сигнальных индикаторов для управленческого реагирования
4	Интеграция данных ДЭ	Взаимодействие с региональными и федеральными информационными системами	Формирование единого информационного пространства управления качеством системы СПО

2. *Формирование целевого компонента модели, базирующейся на результатах анализа данных ДЭ.* Данный компонент обеспечит целостный и системный подход к построению механизмов оценки качества СПО. Целевой компонент, с нашей точки зрения, представляет совокупность целей и задач, а также планируемых результатов, которые являются реалистичными, достижимыми и обеспеченными ресурсами. Соблюдение последних характеристик позволит сформировать на уровне образовательной организации или на уровне региона в целом эффективную модель управления качеством СПО.

3. *Разработка дорожной карты управления качеством системы СПО на основе данных ДЭ.* Дорожная карта позволит аккумулировать управленческие механизмы, направленные на достижение целевого компонента модели. К таким механизмам можно отнести:

- актуализацию образовательных программ СПО в части программ дисциплин и учебных модулей, максимально ориентированных на запросы представителей регионального сообщества работодателей;
- работу с педагогическими кадрами, обеспечивающими подготовку обучающихся по образовательным программам СПО, направленную на повышение уровня их профессиональной компетентности;
- формирование современной материально-технической базы центров проведения демонстрационных экзаменов;
- формирование системы мотивации экспертов, принимающих участие в оценивании результатов ДЭ;
- формирование системы мотивации обучающихся по образовательным программам СПО, направленной на повышение доли выпускников, которые выбирают профильный уровень ДЭ в рамках ГИА.

4. *Организация работы по реализации дорожной карты.* Данный этап включает четкое распределение зон ответственности по достижению целевого компонента.

5. *Осуществление мониторинга достижения критериев и показателей.* Мониторинг, с нашей точки зрения, целесообразно разделить на этапы, которые соответствуют жизненному циклу организации государственной итоговой аттестации по образовательным программам СПО в форме ДЭ: планирование ДЭ, организация ДЭ, проведение ДЭ, анализ результатов ДЭ.

6. *Формирование управленческих решений,* базирующихся на результатах мониторинга и направленных на совершенствование критериев и показателей системы оценки качества СПО на основе данных ДЭ.

Данный управленческий цикл позволит сформировать целостную систему управления качеством СПО на основе данных ДЭ как на уровне образовательной организации, так и на региональном уровне в целом.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает значительный потенциал ДЭ как инструмента управления качеством СПО. Развитие этого потенциала связано с совершенствованием системы критериев и показателей, развитием аналитических возможностей информационной системы ДЭ.

Основные выводы исследования:

1. ДЭ обладает высоким потенциалом для управления качеством СПО как на уровне образовательной организации, так и на региональном уровне. Это обусловлено рядом единых требований к организации и проведению ДЭ: единые контрольные измерительные материалы, единые критерии оценивания, единые требования к оснащению площадок проведения ДЭ, независимые эксперты. Все эти требования позволяют выстраивать систему оценки качества СПО.

2. Разработанная сбалансированная система критериев ДЭ (2 критерия, 5 групп показателей) создает основу для содержательного анализа качества подготовки выпускников, выявления зон роста и точек напряжения в системе СПО.

3. Проведенный анализ данных действующей аналитической системы (ВИ-системы ДЭ) показал, что она аккумулирует консолидированную информацию из информационных систем ИРПО, обеспечивает ее обработку и структурирование, а также представляет данные в аналитически пригодном виде для мониторинга, сопоставления результатов и поддержки управленческих решений.

4. Предложенная архитектура информационной системы ДЭ посредством модернизации аналитической системы и типовые механизмы принятия управленческих решений обеспечивают замкнутый цикл управления качеством: диагностика → целеполагание → решение → реализация → оценка эффективности.

5. Разработанная концептуальная модель создает теоретическую основу для построения эффективной системы управления качеством СПО, ориентированной на данные ДЭ и обеспечивающей бесшовный переход выпускников от образования к профессиональной деятельности. Модель может быть реализована в рамках деятельности ИРПО как федерального оператора ДЭ и региональных систем СПО.

Список литературы

1. Воронушкина О. В. Демонстрационный экзамен в педагогическом вузе: первые результаты // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (57). С. 7–16. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2023-4-7-16>
2. Дашидондокова Ц. Б. Демонстрационный экзамен как эффективное средство оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций // Педагогическое обозрение. 2022. № 1(49). С. 54–56.
3. Жолован С. В. Демонстрационный экзамен как инструмент развития системы среднего профессионального образования // Академический вестник. 2024. № 3(65). С. 63–71.
4. Кальней В. А., Уфимцев Д. А., Ряхимова Е. Г. Демонстрационный экзамен как средство обеспечения качества среднего профессионального образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2026. № 1(103). С. 55–59.
5. Максимченко Т. В., Чистова И. В., Дудина О. П. Организация деятельности регионального оператора демонстрационного экзамена: опыт и векторы развития // Приложение к журналу «СПО». 2024. № 10. С. 41–55.
6. Модонов Е. Н., Харькова Е. В. Совершенствование схемы оценивания и критериев оценки выполнения практических заданий в оценочных материалах демонстрационного экзамена // Стратегические сценарии развития демонстрационного экзамена: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 24–25 октября 2024 г. Чебоксары: ИД «Среда», 2024. С. 291–297.
7. Наумова С. И. Актуальные направления деятельности Института развития профессионального образования в условиях современных вызовов к обеспечению качества подготовки кадров // Качество профессионального образования и демонстрационный экзамен: опыт и сценарии развития: сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. «Качество профессионального образования и демонстрационный экзамен: опыт и сценарии развития». Москва, 2025. С. 9–15.
8. Наумова С. И., Романова Т. Н. Демонстрационный экзамен как инструмент развития профессионального образования // Стратегические сценарии развития демонстрационного экзамена: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 24–25 октября 2024 г. Чебоксары: ИД «Среда», 2024. С. 11–20. <https://doi.org/10.31483/r-114279>
9. Пирожникова А. М., Шевкун А. В. Демонстрационный экзамен как инструмент независимой оценки качества в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 208–211.
10. Поникаровская В. В., Несына С. В., Мычко Е. И. Демонстрационный экзамен как инструмент построения жизненно-образовательного маршрута студентов // Перспективы науки. 2023. № 4(163). С. 293–295.
11. Попов А. И. Совершенствование механизма демонстрационного экзамена в профессиональном образовании // Социальная компетентность. 2021. Т. 6. № 3(21). С. 326–340.

12. Поташник М. М. Профессионал // Народное образование. 2019. № 4. С. 211–219.
13. Сафронова О. В., Федотова О. Д., Байер Е. А. Демонстрационный экзамен как новая форма оценки учебных достижений обучающихся // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 12А. С. 87–95. <https://doi.org/10.34670/AR.2024.29.75.052>
14. Силкин Р. С. Демонстрационный экзамен в системе среднего профессионального образования: проблемы и возможности // Вестник СГУПС: Гуманитарные исследования. 2023. № 3(18). С. 79–88. https://doi.org/10.52170/2618-7949_2023_18_79
15. Степанова Л. В. Демонстрационный экзамен в управлении качеством профессионального образования // Евразийское пространство: экономика, право, общество. 2023. № 11. С. 85–86. https://doi.org/10.52170/2618-7949_2023_18_79
16. Токенова Г. С. Демонстрационный экзамен как инновационная форма контроля успеваемости студентов // ИНСАЙТ. 2021. № 1(4). С. 16–23. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-1-16-23>
17. Толкачева В. А., Меркушова Н. И. Возможности использования потенциала экспертного сообщества для повышения качества образования // Ресурсосберегающие технологии в контроле, управлении качеством и безопасности: сб. науч. тр. XIII Межд. конф. студентов, аспирантов, молодых ученых. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2024. С. 242–246.
18. Шишов С. Е., Кальней В. А., Ряхимова Е. Г. Основные направления развития профессионального образования в условиях цифровизации // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2025. Т. 14. № 2. С. 56–61. <https://doi.org/10.12737/2306-1731-2025-14-2-56-61>

References

- Dashidondokova, Ts. B. (2022). The demonstration exam as an effective tool of assessing the level of professional competencies formation. *Pedagogicheskoye Obozreniye*, 1(49), 54–56. (In Russ.)
- Kalney, V. A., Ufimtsev, D. A., & Ryakhimova, E. G. (2026). The demonstration exam as a means of ensuring the quality of secondary vocational education. *Innovative Projects and Programs in Education*, 1(103), 55–59. (In Russ.)
- Maksimchenko, T. V., Chistova, I. V., & Dudina, O. P. (2024). Organization of the activities of the regional operator of the demonstration exam: Experience and development vectors. *Prilozhenie k zhurnalu Srednee professionalnoe obrazovanie*, 10, 41–55. (In Russ.)
- Modonov, E. N., & Kharkova, E. V. (2024). Sovershenstvovanie skhemy otsenivaniya i kriteriev otsenki vypolneniya prakticheskikh zadaniy v otsenochnykh materialakh demonstratsionnogo ekzamena [Improving the assessment scheme and criteria for evaluating practical tasks in assessment materials of the demonstration exam]. In *Proceedings of All-Russian Scientific Conference «Strategic Scenarios for the Development of the Demo Exam»*, Cheboksary, 24–25 October (pp. 291–297). (In Russ.)

- Naumova, S. I. (2025). Current areas of activity of the Institute for the Development of vocational education in the context of modern challenges to ensuring the quality of personnel training. In *Proceedings of II All-Russian Scientific Conference «Quality of Vocational Education and the Demonstration Exam: Experience and Development Scenarios»* (pp. 9–15). (In Russ.)
- Naumova, S. I., & Romanova, T. N. (2024). Demonstration exam as a tool for the development of vocational education. In *Proceedings of All-Russian Scientific Conference «Strategic Scenarios for the Development of the Demo Exam»*, Cheboksary, 24–25 October (pp. 11–20). (In Russ.) <https://doi.org/10.31483/r-114279>
- Pirozhnikova, A. M., & Shevkun, A. V. (2022). Demonstration exam as an independent quality assessment tool in vocational education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 77-3, 208–211. (In Russ.)
- Ponikarovskaya, V. V., Nesyna, S. V., & Mychko, E. I. (2023). Demonstration exam as a tool for building a life-educational route for students. *Science Prospects*, 4(163), 293–295. (In Russ.)
- Popov, A. I. (2021). Improving the mechanism of the demonstration exam in vocational education. *Social Competence*, 6(3), 326–340. (In Russ.)
- Potashnik, M. M. (2019). The Professional. *Public Education*, 4, 211–219. (In Russ.)
- Safronova, O. V., Fedotova, O. D., & Bayer, E. A. (2023). Demonstration exam as a new form of evaluation of educational achievements. *Pedagogical Journal*, 13(12A), 87–95. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2024.29.75.052>
- Shishov, S. E., Kalney, V. A., & Ryakhimova, E. G. (2025). The main directions of professional education development in the context of digitalization. Scientific Research and Development. *Socio-Humanitarian Research and Technology*, 14(2), 56–61. (In Russ.) <https://doi.org/10.12737/2306-1731-2025-14-2-56-61>
- Silkin, R. S. (2023). Demonstration exam in the system of secondary vocational education: problems and opportunities. *Vestnik SGUPS: Gumanitarnyye Issledovaniya*, 3(18), 79–88. (In Russ.)
- Stepanova, L. V. (2023). Demonstration exam in quality management professional education. *Eurasian Space: Economics, Law, Society*, 11, 85–86. (In Russ.) https://doi.org/10.52170/2618-7949_2023_18_79
- Tokenova, G. S. (2021). Demonstration exam as an innovative form of monitoring students' academic performance. *INSAYT*, 1(4), 16–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-1-16-23>
- Tolkacheva, V. A., & Merkushova, N. I. (2024). Possibilities of using the potential of the expert community to improve the quality of education. In *Proceedings of All-Russian Scientific Conference «Resource-Saving Technologies in Quality and Safety Control and Management»* (pp. 242–246). Tomsk Polytechnic University Publ. (In Russ.)
- Voronushkina, O. V. (2023). Demo examination in pedagogical university: First results. *Vestnik Altayskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, 4(57), 7–16. (In Russ.) <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2023-4-7-16>
- Zholovan, S. V. (2024). Demonstration exam as a tool for the development of the secondary vocational education system. *Academic Bulletin*, 3(65), 63–71. (In Russ.)

Информация об авторах

Боков Денис Юрьевич, канд. филос. наук, начальник Центра сопровождения и развития системы оценки качества среднего профессионального образования Института развития профессионального образования, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5123-3940>, d.bokov@firpo.ru

Модонов Евгений Николаевич, заместитель начальника Центра сопровождения и развития системы оценки качества среднего профессионального образования Института развития профессионального образования, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3795-7408>, e.modonov@firpo.ru

Шелехова Ольга Васильевна, канд. пед. наук, начальник управления методического обеспечения Центра сопровождения и развития системы оценки качества среднего профессионального образования Института развития профессионального образования, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9297-5482>, o.shelekhova@firpo.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Denis Yu. Bokov, Cand. Sci. (Philosophy), Head of the Center for Support and Development of the System for Assessing the Quality of Secondary Vocational Education, Institute for the Development of Vocational Education, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5123-3940>, d.bokov@firpo.ru

Evgeny N. Modonov, Deputy Head of the Center for Support and Development of the System for Assessing the Quality of Secondary Vocational Education, Institute for the Development of Vocational Education, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3795-7408>, e.modonov@firpo.ru

Olga V. Shelekhova, Cand. Sci. (Pedagogy), Head of the Methodological Support Department at the Center for Support and Development of the System for Assessing the Quality of Secondary Vocational Education, Institute for the Development of Vocational Education, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9297-5482>, o.shelekhova@firpo.ru

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

All authors have read and approved the final manuscript.



Управление человеческим капиталом в системе высшего образования

В. Е. Ковалев, Е. А. Антинескул, Е. В. Соколова ✉

Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация

✉ sokolova_ev@usue.ru

Аннотация

Введение. В условиях перехода к экономике знаний, цифровизации и усиления глобальной конкуренции управление человеческим капиталом университетов приобретает стратегическое значение. Вместе с тем в отечественной и зарубежной литературе отсутствует единое понимание ключевых понятий в этой сфере, а комплексные стратегии управления человеческим капиталом высшей школы остаются недостаточно разработанными.

Цель. Систематизация и аналитическое обобщение отечественных и зарубежных научных подходов к пониманию человеческого капитала, кадрового потенциала университетов и механизмов управления ими.

Методы. В исследовании использованы обзор, сравнительный и содержательный анализ научных публикаций 2010–2025 гг., а также систематизация и обобщение теоретических подходов к пониманию и управлению человеческим капиталом университетов.

Результаты. В ходе анализа литературы выделены основные ограничения развития кадрового потенциала университетов, включая снижение привлекательности академической карьеры, кадровое старение, высокую учебную нагрузку и недостаточную стратегическую проработанность механизмов развития персонала. Систематизированы трактовки понятий «человеческий капитал», «человеческий ресурс», «человеческий актив» и «кадровый потенциал» применительно к высшей школе. Обобщены основные подходы к управлению человеческим капиталом, охватывающие подбор, адаптацию, обучение, оценку, мотивацию и карьерное развитие сотрудников.

Научная новизна. Научная новизна статьи заключается в объединении в рамках единого аналитического обзора трактовок человеческого капитала университета, проблем развития кадрового потенциала и подходов к его управлению, что позволило выявить недостаточную проработанность комплексных стратегий управления человеческим капиталом в высшей школе.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы руководством университетов и специалистами в области управления персоналом при совершенствовании отдельных направлений кадровой политики университетов, включая программы профессионального развития научно-педагогических работников, подходы к мотивации персонала и механизмы управления человеческим капиталом.

Ключевые слова: управление человеческим капиталом, кадровый потенциал, мотивация персонала, университетское управление, развитие университетов, экономика знаний

Для цитирования: Ковалев В. Е., Антинескул Е. А., Соколова Е. В. Управление человеческим капиталом в системе высшего образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 78–95. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.004>

Поступила в редакцию 7 мая 2026 г.; поступила после рецензирования 27 мая 2026 г.; принята к публикации 29 мая 2026 г.

Original article

Human capital management in the higher education system

Victor E. Kovalev, Ekaterina A. Antineskul, Elizaveta V. Sokolova ✉
Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russian Federation
✉ sokolova_ev@usue.ru

Abstract

Introduction. In the context of the transition to a knowledge-based economy, digitalisation, and intensifying global competition, the management of university human capital is acquiring strategic importance. At the same time, a shared understanding of the key concepts in this field is absent from both domestic and international scholarship, whilst comprehensive human capital management strategies for higher education remain insufficiently developed.

Purpose. The purpose of the article is to systematise and analytically synthesise Russian and international scholarly approaches to the understanding of human capital, the staffing potential of universities, and the mechanisms for managing them.

Methods. The study employs a literature review, comparative analysis, and content analysis of academic publications from 2010 to 2025, as well as the systematisation and synthesis of theoretical approaches to the understanding and management of university human capital.

Results. The literature analysis identified the principal constraints on the development of university staffing potential, including the declining attractiveness of academic careers, workforce aging, heavy teaching workloads, and the insufficient strategic elaboration of staff development mechanisms. The study systematizes interpretations of the concepts of «human capital», «human resource», «human asset», and «staffing potential» as applied to higher education. It also synthesizes the main approaches to human capital management, encompassing recruitment, adaptation, training, assessment, motivation, and employees' career development.

Scientific novelty. The scientific novelty of the article lies in integrating, within a single analytical review, interpretations of university human capital, the problems associated with the development of staffing potential, and approaches to its management, which made it possible to reveal the insufficient elaboration of comprehensive human capital management strategies in higher education.

Practical significance. The findings may be used by university leadership and human resource management practitioners to improve specific areas of institutional personnel policy, including professional development programmes for academic staff, approaches to staff motivation, and mechanisms for human capital management.

Keywords: human capital management, staffing potential, staff motivation, university management, university development, knowledge-based economy

For citation: Kovalev, V. E., Antineskul, E. A., & Sokolova, E. V. (2026). Human capital management in the higher education system. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 78–95. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.004>

Received 7 May, 2026; revised 27 May, 2026; accepted 29 May, 2026.

Введение

Необходимость совершенствования системы управления человеческим капиталом в университетах обусловлена фундаментальным сдвигом в структуре современной экономики. Знания, компетенции и инновационная активность становятся ключевыми драйверами экономического роста в условиях глобальной конкуренции и цифровой трансформации (Жуковская и др., 2024). Именно качество человеческого капитала выступает определяющим фактором конкурентоспособности как отдельного вуза, так и национальной экономики в целом. Анализ данных Глобального инновационного индекса 2025 года¹ (Global Innovation Index 2025) подтверждает наличие значительного разрыва между общим уровнем инновационного развития России (60-е место) и образовательным потенциалом. Несмотря на общее отставание, страна демонстрирует относительно высокие позиции по группе показателей «высшее образование» (21-е место), «человеческий капитал и исследования» (28-е место) и «доля талантливых исследователей в бизнесе» (29-е место). В то же время недостаточно развиты такие области, как «совместные публикации государственных научных организаций и промышленности» (65-е место) и «научно-исследовательское сотрудничество между университетами и промышленностью» (73-е место). Данная статистика свидетельствует о наличии нереализованного потенциала системы высшего образования, для конвертации которого в реальный экономический рост требуется внедрение эффективных механизмов управления кадрами внутри университетов.

Указанные тенденции имеют для университетов не только внешнее, но и внутреннее значение. В условиях ускоряющегося обновления знаний и роста требований к качеству подготовки кадров именно система управления человеческим капиталом определяет способность университета сохранять академическую устойчивость, развивать исследовательский потенциал и адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям.

Ситуация в сфере кадрового обеспечения высшей школы характеризуется рядом негативных тенденций. Согласно данным Росстата, наблюдается замедление темпов прироста средней заработной платы профессорско-преподавательского состава (ППС), начавшееся в 2014 г. (рис. 1), что может рассматриваться как один из факторов снижения привлекательности академической карьеры.

Наряду с вопросами оплаты труда существенное значение имеет возрастная структура профессорско-преподавательского состава, поскольку ее изменение влияет на воспроизводство кадров и возможности устойчивого обновления научно-педагогического сообщества (рис. 2).

¹ Global Innovation Index 2025. Innovation at a Crossroads. 18th Edition. <https://www.wipo.int/web-publications/global-innovation-index-2025/assets/89507/global-innovation-index-2025-en.pdf>

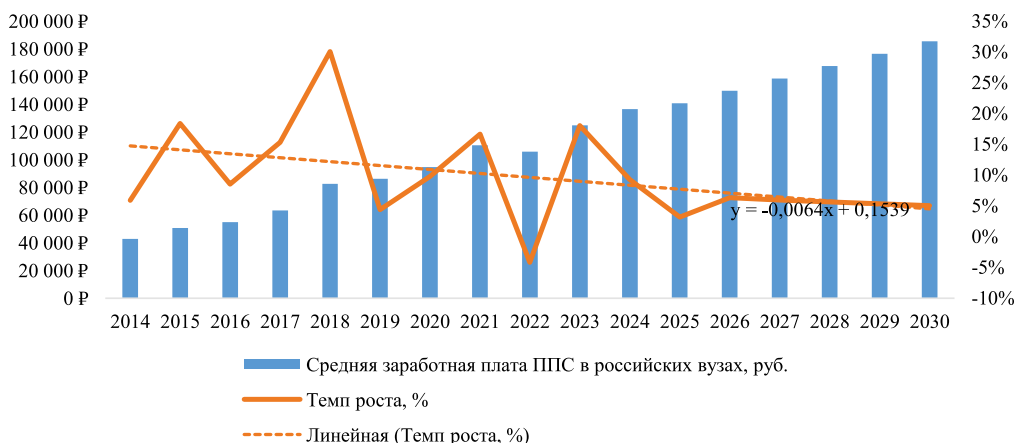


Рис. 1. Темпы роста средней заработной платы профессорско-преподавательского состава (ППС) в российских вузах, руб.

Fig. 1. Growth rates of the average salary of academic staff (teaching personnel) in Russian higher education institutions, rub

Источник: Составлено на основе данных Росстата¹

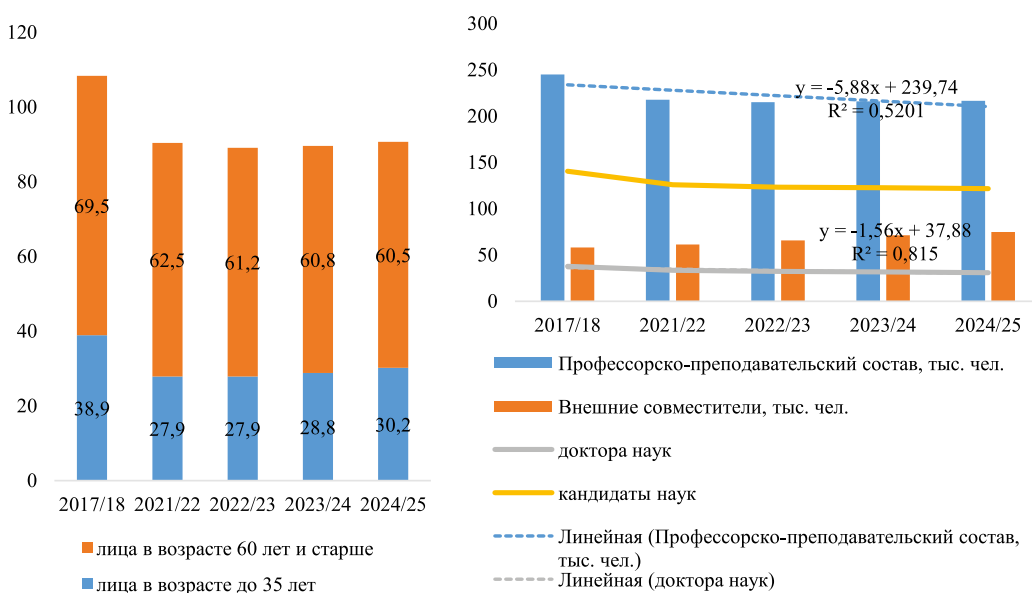


Рис. 2. Структура ППС в российских вузах (на начало учебного года), %

Fig. 2. Structure of academic staff (teaching personnel) in Russian higher education institutions (at the beginning of the academic year), %

Источник: Образование в цифрах: 2025².

¹ Рынок труда, занятость и заработная плата. Зарплата отдельных категорий работников социальной сферы и науки // Федеральная служба государственной статистики. https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries

² Варламова Т. А., Гохберг Л. М., Зорина О. А. и др. Образование в цифрах: 2025: краткий статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2025. <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/1080321503.pdf>

Государственная политика напрямую связана с развитием университетов и эффективностью их управления человеческим капиталом. Программа стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» направлена на трансформацию вузов в центры генерации знаний. Целевые показатели программы включают создание 150 тыс. высокотехнологичных рабочих мест и поддержку 30 тыс. предпринимательских проектов к 2030 г.¹ Без системной работы по наращиванию кадрового потенциала ППС и научных сотрудников университеты не смогут создать среду для непрерывного профессионального роста и развития компетенций.

Все это актуализирует необходимость формирования гибкой системы управления человеческим капиталом университетов, способной обеспечивать непрерывное профессиональное развитие научно-педагогических работников в условиях ускоряющихся технологических изменений.

Методы

В основу анализа положены отечественные и зарубежные публикации, посвященные проблемам кадрового потенциала, человеческого капитала и практикам управления персоналом в высшей школе. Отбор работ осуществлялся по признаку содержательной релевантности теме исследования. Их последующая систематизация проводилась по трем направлениям: трактовка ключевых понятий, выявление основных проблем развития кадрового потенциала и анализ подходов к управлению человеческим капиталом университетов.

Результаты и обсуждение

В рамках настоящего исследования в качестве базового используется понятие «человеческий капитал университета», поскольку оно позволяет рассматривать кадровый состав высшей школы не только как совокупность работников, но и как систему знаний, компетенций, профессионального опыта, мотивации и потенциала развития, формирующих образовательные и научные результаты университета. При этом понятие «кадровый потенциал» рассматривается как более узкая категория, акцентирующая внимание на количественных и качественных характеристиках персонала и возможностях его дальнейшего развития. Понятия «человеческий ресурс» и «человеческий актив» используются в статье как смежные аналитические конструкции, отражающие различные аспекты участия работников в деятельности университета.

Кадровый потенциал университетов: проблемы и подходы

За последнее десятилетие вопросу развития кадрового потенциала науки, являющегося ключевым фактором обеспечения инновационного прогресса, конкурентоспособности страны и устойчивого социально-экономического развития, посвящены многочисленные труды как отечественных, так и зарубежных ученых. Ниже представлен аналитический обзор наиболее значимых публикаций последнего десятилетия.

¹ Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986>

Н. М. Сергеева (2021) считает, что в первую очередь необходимо осуществлять поиск решения проблемы восполнения кадрового потенциала высшей школы. К основным причинам возникновения кадрового дефицита В. В. Петров (2022) и Х. М. Хаджалова (2022) относят серьезное снижение престижа научно-образовательной деятельности в общественном сознании (начиная с 1990-х гг.) и относительно невысокий уровень заработной платы на начальном этапе научной деятельности; ограниченные возможности решения жилищного вопроса и неблагоприятная социальная инфраструктура.

Рассматривая кадровый потенциал в контексте конкурентоспособности российских университетов, И. А. Алексеева (2017) выделяет проблему несоответствия квалификации научно-педагогических кадров России современному мировому уровню проводимых научных исследований и получаемых результатов.

Попытка систематизации проблем кадрового потенциала представлена в статье А. А. Ворониной и С. В. Парамоновой (2015). К числу основных проблем отнесены: неполная занятость большинства работников (от 0,1 до 0,9 ставки), создающая видимость высокой штатной численности; максимальные нормы учебной работы на ставку (900 акад. ч. в год); высокий процент лиц пенсионного возраста, уже не соответствующих квалификационным требованиям; низкий уровень квалификации большого количества преподавателей; недопустимо низкая заработная плата.

Л. М. Куприянова (2015) указывает на ослабление связи между ученой степенью, ученым званием и стажем работы, с одной стороны, и уровнем профессионального мастерства и компетенций работников высшей школы – с другой, что, как следствие, снижает мотивацию преподавателей к профессиональному совершенствованию.

О. Д. Федотова и Е. Д. Платонова, анализируя современную политику российских университетов в сфере развития человеческого капитала, выделяют несколько взаимосвязанных тенденций: ослабление функции высшего образования как социального лифта; переориентацию образовательной стратегии на развитие высокотехнологичных направлений; становление новых организационных платформ содействия занятости выпускников; активизацию студенческих объединений как социальных акторов. При этом выявляемый авторами дисбаланс связан с широким рассогласованием между структурой подготовки специалистов, механизмами университетского содействия занятости и реальными возможностями трудоустройства выпускников (Fedotova, Platonova, 2014).

Дополнительное объяснение кризиса воспроизводства кадрового потенциала дает проблематика профессионального выгорания. Как показывает обзор М. А. Молодчик и Н. А. Маткина (2025), образовательная сфера относится к числу наиболее часто исследуемых контекстов выгорания, а его ключевым механизмом выступает дисбаланс между требованиями труда и доступными ресурсами. Таким образом, высокая учебная нагрузка, недостаток организационной поддержки и разрыв между усилиями и вознаграждением могут вести не только к снижению удовлетворенности трудом, но и к усилению намерений ухода из профессии.

В рамках исследования X. Rong, Y. Ma, and Y. Niu (2025) определено, что накопление высококачественного человеческого капитала связано

с отдачей от технологий в виде U-образной зависимости, которая предполагает усиление инновационных результатов при умеренном накоплении кадрового потенциала, а чрезмерное накопление приводит к уменьшению или даже отрицательному эффекту однородности знаний.

Для выявления понятийных различий в табл. 1 систематизированы трактовки ключевых понятий, используемых для описания человеческого капитала и кадровой основы университета.

Таблица 1 / Table 1

Трактовки понятий, характеризующих человеческий капитал
и кадровый потенциал университетов
Interpretations of the concepts characterizing human capital and personnel
potential of universities

Авторы	Термин	Трактовка
К. Ковтуненко (2019)	Кадровый потенциал университетов	«...совокупность количественных и качественных характеристик, среди которых выделяются основные: численный и возрастной состав, квалификация и компетенции, интеллектуальные способности, социальное положение, жизненные и моральные ценности, сфера деятельности и т. д.» (Ковтуненко, 2019, с. 74)
Л. А. Шибанкова (2020)	Человеческий капитал	«... ценные качества, приобретенные человеком, которые усиливаются благодаря соответствующим вложениям, причем эти вложения носят долгосрочный характер и инвестируются на образование, подготовку на производстве, на охрану здоровья, миграцию. (знание, здоровье, культура, свобода личности, производительные способности, функциональные роли)» (Шибанкова, 2020, с. 21)
В. В. Ковельский (2020)	Человеческий капитал	«Личностные черты и психофизиологические особенности, мотивационные характеристики, ценностные ориентиры, универсальные компетенции (способность к самообучению), корпоративные компетенции (включая компетенцию менеджмента знаний), компетенции должности, способности» (Ковельский, 2020, с. 26)
Е. В. Ляпунцова (2024)	Человеческий актив	«... не принадлежат ни компании, ни учебному заведению, а он аккумулирован в сотрудника» «... совокупность коллективных знаний профессионального сообщества, их способностей, умений и личных качеств» (Ляпунцова, 2024, с. 33)
	Человеческий ресурс	«кадровый потенциал, пока только лишь возможность, которая еще не реализована» (Ляпунцова, 2024, с. 33)
Н. В. Таранкова (2024)	Человеческий капитал	«... совокупность компетенций, достоинств работников, повышающих производительность, доходы и имидж компании.» (Таранкова, 2024, с. 581) «... формируется с помощью индивидуального капитала сотрудников и корпоративного капитала» (Таранкова, 2024, с. 581)

Представленные трактовки позволяют сделать вывод о том, что в современной литературе отсутствует единообразное понимание человеческого капитала университета. Вместе с тем большинство исследователей сходятся в признании его комплексного характера, включающего профессиональные компетенции, личностные качества, мотивационные установки и накопленные знания работников. Это позволяет рассматривать человеческий капитал университета как многомерный объект управления, не сводимый лишь к количественным параметрам кадрового состава.

Развитие кадрового потенциала высшей школы имеет значение не только для самих университетов, но и для более широких процессов социально-экономического развития, поскольку влияет на качество подготовки специалистов, научно-исследовательскую активность и способность системы высшего образования участвовать в формировании инновационной среды. Развитие кадрового потенциала науки – это стратегическая задача, которая требует системных инвестиций, современных подходов к подготовке, формированию компетенций и мотивации научных кадров (Кудреватых, 2025).

Анализ представленных исследований показывает, что в научной литературе можно выделить три относительно самостоятельных направления осмысления рассматриваемой проблематики. Первое связано с выявлением ограничений воспроизводства и развития кадрового потенциала высшей школы. Второе сосредоточено на уточнении содержания понятий, характеризующих человеческий капитал университета. Третье направление объединяет работы, в которых рассматриваются механизмы и инструменты управления человеческим капиталом в образовательной организации.

Управление человеческим капиталом: исследовательские акценты и подходы

При сопоставлении отечественных и зарубежных исследований следует учитывать различие исследовательских акцентов. В отечественной литературе преобладает внимание к институциональным ограничениям развития кадрового потенциала университетов, включая уровень оплаты труда, возрастную структуру персонала, учебную нагрузку и мотивационные дефициты. Зарубежные исследования в большей степени сосредоточены на вопросах эффективности управления человеческим капиталом, роли академического лидерства, инвестиционной логики развития персонала и влияния человеческого капитала на инновационные результаты университетов.

N. Chatterji and R. Kiran (2017) рекомендуют специалистам университета по планированию человеческого капитала уделять особое внимание капиталу взаимоотношений, который повышает эффективность достижения более высоких результатов. A. Kucharčíková, E. Tokarčíková, and M. Blašková (2015) для повышения эффективности управления кадровым капиталом предлагали использовать системный подход, учитывающий взаимосвязанные подсистемы: (1) найма и отбора, (2) адаптации, (3) обучения, (4) оценки персонала, (5) карьерного роста, (6) вознаграждения и мотивации, (7) организации труда и (8) управления персоналом. Ученые предложили дополнительно процедурную оптимизацию, обеспечивающую эффективное использование человеческого капитала и участие руководителей в управлении человеческим капиталом, при которой люди рассматриваются как стратегический ресурс и долгосрочная инвестиция в будущее, приносящая доход. Управление человеческим капиталом при таком подходе трактуется как процесс привлечения, обучения, управления и удержания сотрудников для их эффективного участия в процессах организации.

Отдельный интерес представляет работа L. D. Singell Jr. and H.-H. Tang (2013), в которой изучено влияние лидеров на формирование человеческого капитала в индустрии высшего образования. Результаты исследования показывают, что университеты исследовательского типа склонны отдавать предпочтение ректорам, управленческие стратегии которых ориентированы прежде всего на развитие человеческого капитала исследователей, а не на приоритетное накопление административного опыта.

Если в части исследований основное внимание уделяется сущности человеческого капитала, то в другой акцент смещается на механизмы его формирования, развития и использования в университетской среде. В этой связи представляется целесообразным систематизировать подходы исследователей к управлению человеческим капиталом и направлениям его развития в высшей школе (табл. 2).

Обобщение представленных подходов показывает, что эффективное управление человеческим капиталом университета рассматривается исследователями как многоэлементная система, включающая подбор, адаптацию, развитие, оценку, мотивацию и удержание персонала. При этом различия между подходами связаны прежде всего с тем, какие именно механизмы признаются приоритетными: институциональные, мотивационные, инвестиционные, цифровые или организационно-культурные.

Перспективным развитием данной логики выступает концепция поглощающей способности университета. Как показывают С. В. Орехова, О. М. Никитина и Н. Ю. Ярошевич (2024), управление знаниями в вузе целесообразно оценивать не только по нормативным показателям, но и через воспринимаемые работниками характеристики, поскольку именно расхождение между этими двумя уровнями позволяет выявлять скрытые дефициты внутренних рутин усвоения, распространения и трансфера знаний.

Интеграция социологических теорий в практические аспекты развития университетов остается недостаточной, что препятствует эффективному достижению стратегических целей. Формирование человеческого капитала связано с долгосрочными инвестициями, включающими обучение, здоровье и миграционные процессы работников. Создание инновационной среды предполагает мотивацию сотрудников не только за счет материальных стимулов, но и посредством развития корпоративной культуры и укрепления приверженности университету.

В региональных вузах выявлены проблемы академического менеджериализма, недостаточности ресурсов и влияния неподготовленных управленцев, что негативно сказывается на развитии академического сообщества и его социальной культуры. В целом подчеркивается необходимость привлечения профессиональных специалистов и внедрения современных управленческих технологий для повышения эффективности вузовской деятельности.

Ограниченность рассматриваемых исследований в области развития кадрового потенциала университетов обусловлена недостаточной сформированностью эффективных стратегий, ориентированных на достижение долгосрочных целей и учитывающих сложность и многогранность факторов, влияющих на развитие человеческого капитала.

Таблица 2 / Table 2

Взгляды ученых на систему управления и направления развития кадрового
потенциала университетов
The views of scientists on the management system and the development of human
resources in universities

Ученые	Взгляд на систему управления	Направления развития
В. В. Вилькен, Е. А. Зотова, А. П. Шабан (2023)	Контроль соблюдения про- фессиональных обязанностей современного преподавателя	Распространение, сохранение и применение совокупности знаний и их расширение (Вилькен и др., 2023, с. 9)
Г. В. Суловиц- кая (2023)	Совершенствование моделей управления человеческим капиталом	Самооценка по модели Премии Правительства Российской Федерации в области каче- ства, выявить скрытые резервы и реинжиниринг процесса управления человеческим капиталом с подключением цифровых сервисов сопровождения карьерных траекторий персонала (Суловицкая, 2023, с. 98)
Н. М. Сурнина, С. Н. Смирных, С. В. Орехова (2010)	Чем выше специфичность челове- ческого капитала преподавателя, тем больше вуз в него инвестирует, а отдача от инвестиций становится ниже	Стандартизация инвестиций в человеческий капитал преподавателя (Сурнина и др., 2010)
Л. С. Мазелис, К. И. Лавренко (2015)	Накопление и сохранение чело- веческого капитала и проведение в жизнь стратегий, побуждающих сотрудников совершенствовать свои знания и навыки	Оптимальная структура инвестиций в человеческий капитал на достижение целевых значений показателей и построение «дорожной карты» выполнения поставленных стратегических задач (Мазелис, Лавренко, 2015, с. 85)
Н. В. Голубцов, А. В. Нищёнков (2019)	Использовать научно-технические разработки и накопленный поло- жительный опыт автоматического регулирования технико-технологич- еских систем	Реализация систем университетского управления показателями публикационной актив- ности вузов, их внутренних штатных подразделений, проектных структур управления, вузовских научных изданий, индивидуально ННП. Гласность результатов обладает сильной внешней мотивацией (Голубцов и др., 2019, с. 128)
И. Ю. Ильина (2023)	Регулярно отслеживать значение показателя удовлетворенности трудом в системе управления кадровым потенциалом вузов	Определение оценки отношения преподавателей к работе и общей управленческой эффективности в высшей школе (Ильина, 2023)
С. Г. Ермолаева (2021)	Особенности академического менеджериализма в региональных вузах России: (1) имитационность управленческих стратегий; (2) отсутствие достаточных ресурсов, появление имитационности заботы об «академиках»; (3) неоднознач- ное восприятие университетского управления представителями академического сообщества	Привлечение профильных специалистов в области образования к управлению, поскольку управленцы без академического опыта, нередко пришедшие из бизнеса или органов власти, нередко фрагментируют, раскалывают академическое сообщество, лишая его важнейших социальных и культурных стимулов и ресурсов к профессиональному и личностному развитию. (Ермолаева, 2021, с. 125)
Г. З. Ефимова (2025)	Недостаточная интеграция социо- логических теорий в практику	Организационное развитие университета и приближение к намеченным стратегическим приоритетам (Ефимова, 2025)
В. А. Тераз (2022)	Корпоративная модель компетен- ций университета	Соответствие долгосрочным намерениям вуза; целесообразности для всех, кто участвует в ее эксплуатации; наличие объективного соотношения элементов модели, а также отсутствие пересечений и дублирования; измеримость компетенций (Тераз, 2022, с. 674)
А. А. Седякина, О. В. Калинина (2024)	Управление талантами в системе высшего образования	Баланс между стимулированием научной продуктивности и созданием благоприятной среды для профессионального роста, учитывающей количественные метрики, качество, инновационность и социальную направленность научных исследований и разработок (Седякина, Калинина, 2024, с. 35)
С. Н. Митяков, М. В. Ширяев, И. В. Кольчик, Н. Н. Яковлева (2013)	Биографический подход в управ- лении	Возможность карьерного роста (кадровый резерв), нематериальные виды поощрения (награды, грамоты) (Митяков и др., 2013)

Ученые	Взгляд на систему управления	Направления развития
В. В. Ковельский (2023)	Человеческий капитал создается за счет инвестиций в человека (долгосрочных капитальных вложений)	Затраты на обучение и подготовку рабочей силы на предприятии, миграцию, охрану здоровья, поиск информации о доходах и ценах (Ковельский, 2023, с. 7)
Г. В. Суrowицкая, Л. А. Гамидуллаева (2019)	Накопления человеческого капитала в опорных университетах первой волны	Развитие систем управления знаниями в современных университетах в рамках единого инструментария стратегического управления, интеллектуального анализа и машинного обучения, инструментов поддержки принятия решений и нейросетевого моделирования на базе современных компьютерных и информационных технологий (Суrowицкая, Гамидуллаева, 2019, с. 24)
Х. Г. Чаплаев, З. К. Тавбулатова (2022)	Формирование инновационной среды для академических сотрудников и топ-менеджмента в образовательном учреждении	Создании системы мотивационных критериев деятельности и поддержании развития корпоративной культуры и приверженности университету как организации, где они реализуют свой творческий потенциал и демонстрируют свою результативность (Чаплаев, Тавбулатова, 2022)
Z. Samaibekova, S. S. M. Zaid, A. Molchanova, A. Rybakova (2019)	Индивидуальная перспектива преобладает над перспективой (коллективной) компании	Рассматривать создание интеллектуального капитала отдельного человека (Samaibekova et al., 2019)

Заключение

Управление человеческим капиталом в университетах перестало быть сугубо внутренней кадровой задачей и трансформировалось в стратегический императив, определяющий конкурентоспособность вуза и инновационный потенциал национальной экономики. Анализ теоретических подходов отечественных и зарубежных ученых позволил систематизировать ключевые проблемы: от снижения престижа профессии и «утечки мозгов» до необходимости внедрения цифровых сервисов управления карьерными траекториями. Однако именно эти вызовы в первую очередь должны быть учтены в новых моделях управления. Взгляды исследователей сходятся в том, что инвестиции в ППС сегодня являются долгосрочными вложениями, доходность которых напрямую влияет на качество выпускников и их востребованность на рынке труда.

Эффективное управление кадровым потенциалом научно-педагогических работников предполагает переход от декларативных мер поддержки к системе конкретных управленческих инструментов. К числу таких инструментов относятся: разработка индивидуальных планов профессионального развития сотрудников с учетом их исследовательской продуктивности, педагогической нагрузки и карьерных ожиданий; введение программ наставничества для молодых исследователей и преподавателей; использование цифровых профилей сотрудников, фиксирующих публикационную активность, участие в грантах, повышение квалификации, академическую мобильность и результаты педагогической деятельности; формирование прозрачных критериев продвижения по академической карьере; создание внутренних конкурсов на поддержку исследований, стажировок, публикаций и участия в научных мероприятиях; регулярная диагностика профессиональных дефицитов и адресное проектирование программ повышения квалификации.

Внедрение системных подходов к мотивации, развитию и удержанию талантов позволяет не только решать внутренние задачи вуза, но и

вносить прямой вклад в достижение национальных целей развития, обеспечивая переход к экономике знаний и укрепление технологического суверенитета страны. Совершенствование управления человеческим капиталом становится главным инструментом трансформации университетов в центры генерации знаний.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой более целостных стратегий управления человеческим капиталом университетов с учетом институциональных, организационных и мотивационных факторов.

Список литературы

1. Алексеева И. А. Инновации в управлении человеческим капиталом российских вузов // Экономика и управление. 2017. № 4(138). С. 49–56.
2. Вилькен В. В., Зотова Е. А., Шабан А. П. Управление человеческим капиталом в концепции университета 4.0 // Фундаментальные и прикладные исследования в области управления, экономики и торговли: Сб. тр. Всерос. научн.-практ. конф. В 8 ч. Санкт-Петербург, 15–19 мая 2023 г. Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2023. С. 3–10.
3. Воронина А. А., Парамонова С. В. Управление кадровым потенциалом высшей школы: проблемы и перспективы // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2015. № 2(49). С. 84–95.
4. Голубцов Н. В., Нищёнков А. В., Фёдоров О. В. Управление развитием науки и образования в аспекте публикационной активности университетов // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2019. Т. 11. № 3(43). С. 116–130.
5. Ермолаева С. Г. Развитие университетского сообщества в региональных университетах в условиях академического менеджериализма // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. № 4(64). С. 120–126. https://doi.org/10.52452/18115942_2021_4_120
6. Ефимова Г. З. Управление академическим развитием научно-педагогических работников в контексте дисциплинарных социологических теорий // Вестник университета. 2025. № 5. С. 217–232. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2025-5-217-232>
7. Жуковская И. Е., Хашимходжаев Ш. И., Амиров Р. А., Норбоева Н. Э. Роль интеллектуальных систем в деятельности высших учебных заведений и подготовке кадров в условиях новых вызовов // Цифровые модели и решения. 2024. Т. 3, № 3. С. 68–78. <https://doi.org/10.29141/2949-477X-2024-3-3-5>
8. Ильина И. Ю. Удовлетворенность работой преподавателей вузов в системе управления кадровым потенциалом высшей школы // Вестник университета. 2023. № 7. С. 14–23. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2023-7-14-23>
9. Ковельский В. В. Концептуальные подходы к решению вопросов инновационного развития вузов в части управления человеческим капиталом, оценки его стоимости и эффективности инвестиций в него с учетом трансформационных процессов системы образования // Экономика и парадигма нового времени. 2023. № 2(19). С. 5–22.

10. Ковельский В. В. Человеческий капитал как ключевой фактор развития инновационной деятельности университетов // Креативная экономика. 2020. Т. 14. № 1. С. 21–32. <https://doi.org/10.18334/ce.14.1.100468>
11. Ковтуненко К. Развитие кадрового потенциала высшей школы // Наука и инновации. 2019. № 7 (197). С. 74–77.
12. Кудреватых В. А. Инструментальные методы и модели построения эталонного профиля компетенций сотрудников организаций // Цифровые модели и решения. 2025. Т. 4, № 4. С. 32–48. <https://doi.org/10.29141/2949-477X-2025-4-4-3>
13. Куприянова Л. М. Развитие кадрового потенциала высшей школы // Экономика образования. 2015. № 2(87). С. 70–84.
14. Ляпунцова Е. В. Кадровый актив и потенциал высшей школы как условие экономического развития // Тенденции экономического развития в XXI веке: Мат-лы VI Межд. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию экономического факультета БГУ. В 2 ч., Минск, 28–29 февраля 2024 г. Ч. 1. Минск: Белорусский государственный университет, 2024. С. 33–37.
15. Мазелис Л. С., Лавренюк К. И. Формирование инвестиционной стратегии управления человеческим капиталом кафедры университета на основе нечеткой динамической модели // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 4(98). С. 76–86.
16. Митяков С. Н., Ширяев М. В., Кольчик И. В., Яковлева Н. Н. Управление человеческим капиталом технического вуза: механизмы стратегического управления // Инновации. 2013. № 9(179). С. 88–93.
17. Молодчик М. А., Маткин Н. А. Экономика и управление синдромом выгорания сотрудников: результаты тематического моделирования // Управленец. 2025. Т. 16, № 6. С. 89–105. <https://doi.org/10.29141/2218-5003-2025-16-6-6>
18. Орехова С. В., Никитина О. М., Ярошевич Н. Ю. Поглощающая способность университета: нормативные и воспринимаемые оценки // Управление. 2024. Т. 15. № 2. С. 31–47. <https://doi.org/10.29141/2218-5003-2024-15-2-3>
19. Петров В. В. Формирование кадрового потенциала науки и высшей школы в условиях внешних ограничений // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12. № 4. С. 658–666. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-6>
20. Седякина А. А., Калинина О. В. Управление талантами в системе высшего образования в контексте подходов к оценке продуктивности научной деятельности // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2024. № 4(16). С. 30–36. <https://doi.org/10.24412/1994-3776-2024-4-30-36>
21. Сергеева Н. М. Тенденции и изменения кадрового потенциала высшей школы страны // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 247–250. <https://doi.org/10.26140/bgj3-2021-1001-0056>
22. Сурнина Н. М., Смирных С. Н., Орехова С. В. Управление человеческим капиталом вуза: механизмы и стратегии (на примере ГОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет») // Известия Уральского государственного экономического университета. 2010. № 4(30). С. 48–56.
23. Суловицкая Г. В. Модели управления человеческим капиталом университетов // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе

и обществе. 2023. № 4(48). С. 91–100. <https://doi.org/10.21685/2227-8486-2023-4-5>

24. Суровицкая Г. В., Гамидуллаева Л. А. Совершенствование механизмов накопления человеческого капитала региональных университетов в условиях цифровой экономики // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2019. № 1(29). С. 16–26.

25. Таранкова Н. В. Методы воспроизводства человеческого капитала университета // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2024. Т. 14. № 2А. С. 580–585. <https://doi.org/10.34670/AR.2024.68.21.058>

26. Тераз В. А. Разработка модели компетенций персонала университета: теория и практика // Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право. 2022. Т. 32. № 4. С. 669–675. <https://doi.org/10.35634/2412-9593-2022-32-4-669-675>

27. Хаджалова Х. М. Кадровые перспективы: проблемы высшей школы в формировании человеческого потенциала // Экономика и предпринимательство. 2021. № 5(130). С. 1387–1391. <https://doi.org/10.34925/EIP.2021.130.5.278>.

28. Чаплаев Х. Г., Тавбулатова З. К. Управление человеческими ресурсами в образовательных учреждениях: мотивационные концепты // Современные направления развития экономики и управления образованием: Сб. мат.-лов Всерос. науч.-практ. конф. Грозный – Махачкала, 2022. С. 155–160.

29. Шибанкова Л. А. Человеческий капитал университета: формирование и развитие в эпоху цифровизации // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3(140). С. 19–28. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.140.3.002>

30. Chatterji N., Kiran R. Role of human and relational capital of universities as underpinnings of a knowledge economy: A structural modelling perspective from north Indian universities // International Journal of Educational Development. 2017. Vol. 56. P. 52–61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.06.004>

31. Fedotova O., Platonova E. Contemporary Politics Of Russian Universities In The Development Of Human Capital: The New Organizational Platform And Role Of The Initiative // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 141. P. 1177–1181. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.200>

32. Kucharčíková A., Tokarčíková E., Blašková M. Human Capital Management – Aspect of The Human Capital Efficiency in University Education // Procedia – social and behavioral sciences. 2015. Vol. 177. P. 48–60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.332>

33. Rong X., Ma Y., Niu Y. From «resource monopoly» to «intellect-driven growth»: Innovative human capital allocation and technological abnormal returns // Finance research letters. 2025. Vol. 86. Article 108894. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2025.108894>

34. Samaibekova Z., Zaid S. S. M., Molchanova A., Rybakova A. Managing the intellectual potential in the higher education system // Terra Economicus. 2019. Vol. 17. № 4. P. 174–189. <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2019-17-4-174-189>

35. Singell Jr. L. D., Tang H.-H. Pomp and circumstance: University presidents and the role of human capital in determining who leads U.S. research institutions // Economics of Education Review. 2013. Vol. 32. P. 219–233. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.10.005>

References

- Alekseeva, I. A. (2017). Innovations in human capital management in Russian universities. *Economics and Management*, 4, 49–56. (In Russ.)
- Chaplaev, Kh. G., & Tavbulatova, Z. K. (2022). Upravlenie chelovecheskimi resursami v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: Motivatsionnye kontsepty [Human resource management in educational institutions: Motivational concepts]. In *Proceedings of the All-Russian scientific-practical conference "Sovremennye napravleniya razvitiya ekonomiki i upravleniya obrazovaniem"* [Contemporary directions in the development of economics and educational management] (pp. 155–160). (In Russ.)
- Chatterji, N., & Kiran, R. (2017). Role of human and relational capital of universities as underpinnings of a knowledge economy: A structural modelling perspective from North Indian universities. *International Journal of Educational Development*, 56, 52–61. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.06.004>
- Efimova, G. Z. (2025). Management of academic development of academic staff through the lens of disciplinary sociological theories. *Vestnik Universiteta*, 5, 217–232. (In Russ.) <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2025-5-217-232>
- Ermolaeva, S. G. (2021). Development of the university community in regional universities in the conditions of academic managerialism. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 4, 120–126. (In Russ.) https://doi.org/10.52452/18115942_2021_4_120
- Fedotova, O., & Platonova, E. (2014). Contemporary politics of Russian universities in the development of human capital: The new organizational platform and role of the initiative. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 1177–1181. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.200>
- Golubtsov, N. V., Nishchenkov, A. V., & Fedorov, O. V. (2019). Management of development of science and education in the aspect of publication activity of universities. *Kazan State Power Engineering University Bulletin*, 11(3), 116–130. (In Russ.)
- Ilina, I. Yu. (2023). Satisfaction with the university lecturers' work in the human resource tertiary education's management system. *Vestnik Universiteta*, 7, 14–23. (In Russ.) <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2023-7-14-23>
- Khadzhalova, Kh. M. (2021). Personnel prospects: Problems of higher education in the formation of human capital. *Journal of Economy and Entrepreneurship*, 5(130), 1387–1391. (In Russ.) <https://doi.org/10.34925/EIP.2021.130.5.278>
- Kovelskiy, V. V. (2020). Human capital as a key factor of the universities' innovative activity development. *Creative Economy*, 14(1), 21–32. (In Russ.) <https://doi.org/10.18334/ce.14.1.100468>
- Kovelskiy, V. V. (2023). Kontseptual'nye podkhody k resheniyu voprosov innovatsionnogo razvitiya vuzov v chasti upravleniya chelovecheskim kapitalom, otsenki ego stoimosti i effektivnosti investitsiy v nego s uchetom transformatsionnykh protsessov sistemy obrazovaniya [Conceptual approaches to addressing issues of innovative university development in terms of human capital management, valuation, and investment efficiency in the context of transformational processes in the education system]. *Ekonomika i paradigma novogo vremeni [Economics and the Paradigm of the New Time]*, 2, 5–22. (In Russ.)
- Kovtunen, K. (2019). Development of the high school personnel potential. *The Science and Innovations*, 7, 74–77. (In Russ.)
- Kucharčíková, A., Tokarčíková, E., & Blašková, M. (2015). Human capital manage-

- ment: Aspect of the human capital efficiency in university education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 177, 48–60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.332>
- Kudrevatykh, V. A. (2025). Instrumental methods and models for constructing a benchmark profile of personnel competencies in organisations. *Digital Models and Solutions*, 4(4), 32–48. (In Russ.) <https://doi.org/10.29141/2949-477X-2025-4-4-3>
- Kupriyanova, L. M. (2015). Develop human resource capacity of the higher school. *Economics of Education*, 2, 70–84. (In Russ.)
- Lyapuntsova, E. V. (2024). Kadrovyy aktiv i potentsial vysshey shkoly kak uslovie ekonomicheskogo razvitiya [Staff assets and the potential of higher education as a condition for economic development]. In *Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference “Trends in Economic Development in the 21st Century”* (pp. 33–37). (In Russ.)
- Mazelis, L. S., & Lavrenyuk, K. I. (2015). Formation of investment strategy of human capital management departments of the university on basis of fuzzy dynamic model. *University Management: Practice and Analysis*, 4, 76–86. (In Russ.)
- Mityakov, S. N., Shiryaev, M. V., Kolchik, I. V., & Yakovleva, N. N. (2013). Management of the human resources at the technical higher school: mechanisms of strategic management. *Innovations*, 9, 88–93. (In Russ.)
- Molodchik, M. A., & Matkin, N. A. (2025). The economics and management of job burnout: The results of topic modelling. *Upravlenets / The Manager*, 16(6), 89–105. (In Russ.) <https://doi.org/10.29141/2218-5003-2025-16-6-6>
- Orekhova, S. V., Nikitina, O. M., & Yaroshevich, N. Yu. (2024). University absorptive capacity: Normative and perceived assessments. *Upravlenets / The Manager*, 15(2), 31–47. (In Russ.) <https://doi.org/10.29141/2218-5003-2024-15-2-3>
- Petrov, V. V. (2022). Forming of the personnel potential of higher education and science in conditions of external constraints. *Professional Education in the Modern World*, 12(4), 658–666. (In Russ.) <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-6>
- Rong, X., Ma, Y., & Niu, Y. (2025). From “resource monopoly” to “intellect-driven growth”: Innovative human capital allocation and technological abnormal returns. *Finance Research Letters*, 86, Article 108894. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2025.108894>
- Samaibekova, Z., Zaid, S. S. M., Molchanova, A., & Rybakova, A. (2019). Managing the intellectual potential in the higher education system. *Terra Economicus*, 17(4), 174–189. <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2019-17-4-174-189>
- Sedyakina, A. A., & Kalinina, O. V. (2024). Talent management in the higher education system in the context of approaches to evaluating the productivity of scientific activity. *Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research*, 4, 30–36. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1994-3776-2024-4-30-36>
- Sergeeva, N. M. (2021). Trends and changes in the personnel potential of higher education in the country. *Baltic Humanitarian Journal*, 10(1), 247–250. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1001-0056>
- Shibankova, L. A. (2020). Human capital of the university: formation and development in the era of digitalization. *Kazan Pedagogical Journal*, 3, 19–28. (In Russ.) <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.140.3.002>
- Singell, L. D. Jr., & Tang, H.-H. (2013). Pomp and circumstance: University presidents and the role of human capital in determining who leads U.S. re-

- search institutions. *Economics of Education Review*, 32, 219–233. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.10.005>
- Surnina, N. M., Smirnykh, S. N., & Orekhova, S. V. (2010). Human capital management in a higher education institution: Mechanisms and strategies (A case study of the Ural State University of Economics). *Journal of the Ural State University of Economics*, 4, 48–56. (In Russ.)
- Surovitskaya, G. V. (2023). University human capital management models. *Models, Systems, Networks in Economics, Technology, Nature and Society*, 4, 91–100. (In Russ.) <https://doi.org/10.21685/2227-8486-2023-4-5>
- Surovitskaya, G. V., & Gamidullaeva, L. A. (2019). Improvement of human capital accumulation mechanisms at regional universities in the conditions of digital economy. *Models, Systems, Networks in Economics, Technology, Nature and Society*, 1(29), 16–26. (In Russ.)
- Tarankova, N. V. (2024). Methods of reproduction of the university's human capital. *Economics: Yesterday, Today and Tomorrow*, 14(2A), 580–585. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2024.68.21.058>
- Teraz, V. A. (2022). Development of a competence model for university staff: theory and practice. *Bulletin of Udmurt University. Series Economics and Law*, 32(4), 669–675. (In Russ.) <https://doi.org/10.35634/2412-9593-2022-32-4-669-675>
- Vilken, V. V., Zotova, E. A., & Shaban, A. P. (2023). Upravlenie chelovecheskim kapitalom v kontseptsii universiteta 4.0 [Human capital management in the University 4.0 concept]. In *Fundamental and Applied Research in Management, Economics and Trade: Proceedings of the All-Russian Scientific-Practical and Teaching-Methodological Conference* (pp. 3–10). (In Russ.)
- Voronina, A. A., & Paramonova, S. V. (2015). Control of the enlisted potential of the higher school: Problems and the prospects. *Bulletin of the Educational and Methodological Association for Vocational Pedagogical Education*, 2, 84–95. (In Russ.)
- Zhukovskaya, I. E., Xashimxodjayev, S. I., Amirov, R. A., & Norboeva, N. E. (2024). The role of intelligent systems in the activities of higher education institutions and personnel training in the face of new challenges. *Digital Models and Solutions*, 3(3), 68–78. (In Russ.) <https://doi.org/10.29141/2949-477X-2024-3-3-5>

Информация об авторах

Ковалев Виктор Евгеньевич, д-р экон. наук, доцент, проректор по научной работе, профессор кафедры мировой экономики и внешнеэкономической деятельности Уральского государственного экономического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0941-5803>, kovalev@usue.ru

Антинескул Екатерина Александровна, д-р экон. наук, доцент, профессор кафедры менеджмента и предпринимательства Уральского государственного экономического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6837-1399>, antineskul-e-a@yandex.ru

Соколова Елизавета Витальевна, ведущий специалист отдела наукометрии, ассистент кафедры бизнес-информатики Уральского государственного экономического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4336-5283>, sokolova_ev@usue.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Viktor E. Kovalev, Dr. Sci. (Economics), Docent, Vice-Rector for Research, Professor at the Department of World Economy and Foreign Economic Activity, Ural State University of Economics, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0941-5803>, kovalev@usue.ru

Ekaterina A. Antineskul, Dr. Sci. (Economics), Docent, Professor at the Department of Management and Entrepreneurship, Ural State University of Economics, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6837-1399>, antineskul-e-a@yandex.ru

Elizaveta V. Sokolova, Leading Specialist at the Scientometrics Department, Assistant Lecturer at the Department of Business Informatics, Ural State University of Economics, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4336-5283>, sokolova_ev@usue.ru

Conflict of interest: the authors declare that there is no conflict of interest. All authors have read and approved the final version of the manuscript.



Параметризация управления карьерными моделями университетов

А. В. Назаров[✉], А. В. Вахмянина

Уральский государственный экономический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация

[✉] nazarov_av@usue.ru

Аннотация

Введение. В условиях усиления конкуренции в сфере высшего образования и возрастания роли человеческого капитала управление карьерным развитием сотрудников становится одним из ключевых факторов устойчивости и конкурентоспособности университетов. Несмотря на значительное число исследований академических карьер и отдельных кадровых практик, в научной литературе сохраняется дефицит целостных подходов к анализу карьерных систем университетов как самостоятельного объекта организационного управления. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования теоретических оснований для анализа, типологизации и оценки зрелости карьерных систем образовательных организаций высшего образования.

Цель. Теоретическое обоснование карьерной системы университета как объекта организационного анализа; типология карьерных моделей и формирование концептуального инструментария оценки зрелости карьерных систем в образовательных организациях высшего образования.

Методы. Исследование носит теоретико-методологический характер и основано на использовании концептуального анализа, контент-анализа научных публикаций и нормативных документов, сравнительного институционального анализа, методов типологизации и операционализации теоретических конструктов. Методологическую основу работы составляют институциональный подход, концепции современной карьеры, стратегическое управление человеческими ресурсами и исследования университетского управления.

Результаты. Концептуализированы понятия университетской системы, карьерной системы, карьерных треков и карьерной модели университета. Предложена типология карьерных моделей университетов, включающая рыночно-индивидуализированную (протейную), институционально-регламентированную, государственно-управляемую и сегментированную (гибридную) модели. Обоснована система аналитических параметров, позволяющих осуществлять сравнительный анализ карьерных систем университетов. Разработана концепция зрелости карьерной системы и предложен индекс карьерной зрелости, основанный на оценке институционализированности карьерных процессов, индивидуализированности карьерного развития, интегрированности карьерных механизмов в систему управления персоналом и управляемости карьерных решений.

Научная новизна заключается в разработке целостной теоретической модели карьерной системы университета, формировании типологии карьерных моделей, обосновании системы аналитических параметров их описания и разработке концепции зрелости карьерной системы как инструмента организационной диагностики и сравнительного анализа.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при разработке кадровой стратегии университетов, проектировании карьерных треков различных категорий персонала, совершенствовании механизмов управления карьерным развитием сотрудников и проведении диагностики состояния карьерных систем образовательных организаций высшего образования.

Ключевые слова: карьерная система университета, карьерная модель, управление карьерой, академическая карьера, управление человеческими ресурсами, карьерные треки, карьерная зрелость, человеческий капитал, высшее образование

Для цитирования: Назаров А. В., Вахмянина А. В. Параметризация управления карьерными моделями университетов // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 96–113. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.005>

Поступила в редакцию 13 апреля 2026 г.; поступила после рецензирования 21 июля 2026 г.; принята к публикации 22 июля 2026 г.

Original article

Parameterization of university career model management

Aleksandr V. Nazarov✉, Anna V. Vakhmyanina

Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russian Federation
✉ nazarov_av@usue.ru

Abstract

Introduction. In the context of increasing competition in higher education and the growing importance of human capital, career development management has become a key factor in ensuring the sustainability and competitiveness of universities. Despite a substantial body of research on academic careers and individual human resource management practices, there remains a lack of comprehensive approaches to the analysis of university career systems as a distinct object of organizational management. The relevance of this study stems from the need to establish a theoretical framework for analyzing, classifying, and assessing the maturity of career systems in higher education institutions.

Aim. The aim of the study is to provide a theoretical justification for the university career system as an object of organizational analysis, to develop a typology of university career models, and to formulate a conceptual framework for assessing the maturity of career systems in higher education institutions.

Methods. The study is theoretical and methodological in nature and is based on conceptual analysis, content analysis of academic publications and regulatory documents, comparative institutional analysis, typological methods, and the operationalization of theoretical constructs. The methodological foundation integrates institutional theory, contemporary career theories, strategic human resource management, and university governance studies.

Results. The concepts of the university system, career system, career tracks, and university career model are conceptualised and differentiated. A typology of university career models is proposed, including market-individualized (protean), institutionally regulated, state-governed, and segmented (hybrid) models. A system of analytical parameters for the comparative analysis of university career systems is substantiated. The study also develops the concept of career system maturity and introduces the

Career System Maturity Index (CSMI), based on the assessment of career process institutionalization, career individualization, integration of career mechanisms into the human resource management system, and governance of career decisions.

Scientific novelty. The scientific novelty lies in the development of an integrated theoretical model of the university career system, the establishment of a typology of university career models, the substantiation of analytical parameters for their description, and the formulation of the concept of career system maturity as a tool for organizational diagnostics and comparative analysis.

Practical significance. The findings can be used in the development of university HR strategies, the design of career tracks for different categories of employees, the improvement of career management mechanisms, and the assessment of career system maturity in higher education institutions.

Keywords: university career system, career model, career management, academic career, human resource management, career tracks, career maturity, human capital, higher education

For citation: Nazarov, A. V., & Vakhmyanina, A. V. (2026). Parameterization of university career model management. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 96–113. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.005>

Received April 13, 2026; revised July 21, 2026; accepted July 22, 2026.

Введение

В последние десятилетия системы высшего образования переживают глубокую трансформацию, обусловленную усилением глобальной конкуренции университетов, ростом значения человеческого капитала, изменением характера академического труда и расширением функций университетов. В этих условиях карьера сотрудников становится объектом организационного и стратегического управления, при этом сохраняется разрыв между формальными карьерными структурами и реальными практиками. Для российской системы высшего образования дополнительно характерны фрагментарность карьерных механизмов, слабая интеграция инструментов управления персоналом и ограниченная прозрачность карьерных траекторий.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что исследования академических и организационных карьер развиваются по нескольким взаимосвязанным направлениям, однако остаются фрагментированными и недостаточно интегрированными в единую теоретическую рамку. Систематические обзоры указывают на междисциплинарную разобщенность исследований (Jung, Kraimer, 2019), а анализ более 300 публикаций, проведенный группой латиноамериканских исследователей, свидетельствует о сохранении множества исследовательских подполей без общего концептуального ядра (Varela et al., 2025). Это обуславливает необходимость синтеза подходов, позволяющего одновременно описывать устройство карьерных систем и сопоставлять их характеристики.

Одно из ключевых направлений связано с институциональным подходом к академической карьере. Несмотря на распространение гибких и нелинейных траекторий, карьерное развитие в университете сохраняет высокую степень организационной обусловленности и определяется формализованными процедурами оценки и аттестации, конкурсными механизмами, квалификационными требованиями и кадровыми регламентами (Jung, Kraimer, 2019; Gander et al., 2019; Barnes et al., 2021b). Это позволяет рассматривать институционализированность карьерных механизмов как фундаментальную характеристику карьерной системы.

Второе направление представлено субъективистскими и протейными концепциями карьеры, акцентирующими автономию работника, гибкость профессионального развития и индивидуальный выбор (Lamhour et al., 2026). В академической среде это проявляется в росте межсекторной мобильности, распространении нелинейных траекторий, совмещении академической и внеакадемической занятости. Российские исследования также фиксируют разнообразие внутри- и межорганизационных, а также смешанных карьерных траекторий преподавателей и исследователей (Ефимова, 2021; Ефимова и др., 2022). Соответственно, индивидуализированность карьерной системы может рассматриваться как второе фундаментальное измерение.

Третье направление связано со стратегическим управлением человеческими ресурсами и высокопроизводительными HR-системами в университетах. Исследования показывают, что эффективность карьерного развития определяется не отдельными инструментами, а их согласованностью и интеграцией в единую систему управления персоналом (Pichainarongk, Bidaisee, 2022; Gander et al., 2019; Monahan et al., 2024). Особое значение имеют взаимосвязи обучения, оценки эффективности, развития, карьерного продвижения, кадрового резерва и стратегии университета. Это позволяет выделить интегрированность системы управления персоналом как самостоятельное измерение карьерной системы.

Отдельный блок исследований посвящен результативности академического труда и карьерным результатам. Он показывает сложность совмещения различных показателей эффективности и их зависимость от институционального контекста (Cheschi et al., 2022). Карьерные результаты определяются не только индивидуальными характеристиками, но и организационной средой, включая поддержку руководства и доступ к ресурсам (Baruch, Hall, 2004; Pajalic et al., 2023). Российские исследования также подчеркивают системный и многофакторный характер академической карьеры, включая влияние личностных, репутационных, системных факторов и социального капитала (Пеша, 2023).

Отечественные исследования выявляют существенные барьеры карьерного развития в российских университетах: бюрократизацию, несбалансированность преподавательской и научной нагрузки, ограниченные возможности межвузовской мобильности (Галимханов, Асдуллина, 2023; Ефимова, 2021), а также низкую удовлетворенность существующими системами продвижения, связанную с несовершенством показателей эффективности и недостаточной прозрачностью карьерных моделей (Бондаренко и др., 2023). При этом в исследованиях используются отдельные показатели качества управления карьерой, например

удовлетворенность трудом и карьерой, однако преимущественно вне комплексной оценки их взаимосвязи (Бондаренко и др., 2023; Boštjančič, Petrovčič, 2019).

Дополнительным ограничением литературы является выраженная ориентация на академическую карьеру. Административные и учебно-вспомогательные карьерные треки изучены существенно слабее (Ефимова, 2022; Memon et al., 2025). Они чаще рассматриваются с точки зрения потребностей самой организации, хотя их значение для функционирования и конкурентоспособности университета подчеркивается рядом исследований (Мялкина, Житкова, 2018; Максименко, 2021). Наличие различных административных профилей также может выступать дополнительным классификационным признаком образовательных организаций (Акунеева, Платонова, 2024). При этом восприятие академической профессии характеризуется противоречивыми тенденциями: при сохранении высокого статуса профессии отмечаются риски снижения ее привлекательности (Ефимова и др., 2022), что позволяет рассматривать карьеру в университете одновременно как институциональный и социокультурный феномен.

Таким образом, в литературе сохраняются несколько взаимосвязанных проблем: фрагментация теоретических подходов; недостаток интегративных моделей; преимущественное изучение отдельных показателей вместо системы их взаимодействия; ограниченная сопоставимость исследований; разрыв между индивидуальным и институциональным уровнями анализа. Кроме того, выявляются три принципиальных напряжения: соотношение индивидуальной субъектности и институциональной обусловленности карьеры; фрагментированность практик управления персоналом и необходимость интеграции различных карьерных треков; влияние государственного и иного внешнего регулирования на внутренние карьерные процессы университета.

Эти ограничения обуславливают необходимость целостной концептуальной рамки, объединяющей институциональный, организационный и индивидуальный уровни анализа. В связи с этим настоящее исследование направлено на концептуализацию карьерной системы университета как самостоятельного объекта, разработку типологии карьерных моделей на основе механизмов организации и регулирования карьерного развития, выделение системы аналитических характеристик для сравнительного анализа и формирование концептуального инструментария оценки зрелости карьерных систем посредством интегрального индекса.

Целью исследования является теоретическое обоснование карьерной системы университета как объекта организационного анализа, разработка типологии карьерных моделей и формирование концептуальных оснований оценки зрелости карьерных систем в образовательных организациях высшего образования.

Методы

Исследование носит теоретико-методологический характер и направлено на концептуализацию карьерных систем университетов, разработку типологии карьерных моделей и формирование инструментария оценки

их зрелости. Методологическую основу составили институциональный подход, теории современной карьеры, концепция стратегического управления человеческими ресурсами и исследования университетского управления.

Логика исследования включала последовательность взаимосвязанных этапов. На первом этапе проведен анализ отечественной и зарубежной литературы по академическим и организационным карьерам, управлению человеческими ресурсами и университетскому управлению. Это позволило выявить основные подходы к изучению карьерного развития и сформировать понятийную основу исследования.

На втором этапе осуществлена концептуализация карьерной системы университета как самостоятельного объекта анализа. Разграничены понятия «университетская система», «карьерная система», «карьерный трек» и «карьерная модель», определены основные элементы карьерной системы и механизмы их взаимодействия. В качестве базовых направлений профессионального развития выделены академический, административный и вспомогательный карьерные треки.

На третьем этапе разработана аналитическая типология карьерных моделей университетов в логике идеальных типов. Выделение типов осуществлялось посредством сопоставления механизмов организации карьерного развития, распределения ответственности между сотрудником и организацией, степени институционального регулирования и характера управленческого воздействия на карьерное продвижение персонала.

На четвертом этапе проведена операционализация ключевых характеристик карьерной системы. На основе анализа литературы и существующих подходов к оценке организационных карьерных систем выделены четыре аналитических измерения, для каждого из которых сформирован набор наблюдаемых индикаторов, предназначенных для последующей эмпирической диагностики.

На заключительном этапе разработан индекс зрелости карьерной системы университета (CSMI) как интегральная аналитическая конструкция для комплексной оценки состояния и уровня развития карьерных механизмов. Индекс рассматривается как концептуальный инструмент, подлежащий последующей эмпирической верификации на данных конкретных университетов.

В исследовании использованы концептуальный анализ, контент-анализ научных публикаций и нормативных документов, сравнительный институциональный анализ, метод типологизации и метод операционализации теоретических конструктов. Их сочетание позволило сформировать целостную теоретическую модель карьерной системы университета, разработать типологию карьерных моделей и предложить инструментарий оценки ее зрелости.

Результаты и обсуждение

Под карьерной системой университета в настоящем исследовании понимается совокупность институтов, организационных механизмов, кадровых практик и управленческих решений, обеспечивающих профессиональное развитие, продвижение, удержание и воспроизводство

человеческого капитала образовательной организации. Она является функциональной подсистемой университетской системы и связана с подсистемами стратегического управления, управления персоналом, организационного развития и оценки эффективности.

Карьерный трек представляет собой относительно устойчивую последовательность профессиональных переходов и статусных изменений сотрудника в рамках определенного направления деятельности. В отличие от отдельных кадровых процедур он отражает долгосрочную логику профессионального движения, совокупность возможных карьерных позиций, условий перехода и критериев карьерного роста.

Карьерная модель университета представляет собой типовую конфигурацию карьерной системы, отражающую взаимосвязи между карьерными треками, уровень их институционализации, степень интеграции с системой управления персоналом, автономию работников и особенности управленческого регулирования. Таким образом, карьерная модель является аналитическим представлением карьерной системы, позволяющим выделять устойчивые типы организации карьерного развития персонала; при этом на нее воздействует внешняя культурно-правовая среда.

В исследовании карьерная система рассматривается как единая среда профессионального развития всех категорий персонала, а не только научно-педагогических работников. Это обусловлено сложностью современного университета и взаимозависимостью академического, административного и вспомогательного персонала. Соответственно, выделяются *три базовых карьерных трека*:

- *академический трек* – связан с развитием образовательной, исследовательской и экспертной деятельности и может включать продвижение от ассистента к преподавательским и профессорским позициям, а также к руководству научными подразделениями;
- *административный трек* охватывает управленческие функции и продвижение к руководящим позициям в структуре университета; здесь возрастает значение управленческих компетенций и опыта организационного развития;
- *вспомогательный трек* включает учебно-вспомогательный, инженерно-технический и иной персонал; его развитие может выражаться как в вертикальном продвижении, так и в расширении специализации и экспертного статуса.

При этом данные треки не являются изолированными: возможны переходы и пересечения, например переход сотрудника из академического в административный контур. Поэтому карьерная система рассматривается как интегрированная карьерная экосистема, обеспечивающая различные варианты профессионального развития.

Карьерные модели

Теоретическая модель карьерной системы строится на принципах системного подхода и предполагает взаимодействие институциональных ограничений, практик управления персоналом и индивидуальных карьерных стратегий. Эффективность системы определяется не отдельными характеристиками, а степенью их согласованности. Исследования показывают переход к системному управлению различными карьерными

траекториями в университетах и развитию комплексных программ карьерного развития (Barnes et al., 2021a, 2021b). При этом неакадемический персонал, ранее менее представленный в карьерной политике, становится самостоятельным объектом карьерных программ.

Карьерная система университета представляет собой сложную организационную конструкцию, для анализа которой целесообразен типологический подход, позволяющий выделять устойчивые конфигурации взаимосвязанных характеристик. Предлагаемая типология не предполагает существования университетов в «чистом» виде; выделенные модели являются аналитическими идеальными типами, отражающими доминирующие способы организации карьерных процессов.

Типология основана на синтезе институциональной теории организаций, концепций современной карьеры, исследований университетского управления и организационного плюрализма. Выделенные типы отражают различные механизмы распределения ответственности за карьерное развитие между сотрудником, университетом и внешними регулирующими институтами:

- *рыночно-индивидуализированная (протейная) модель* – доминирование индивидуальной субъектности работника;
- *институционально-регламентированная модель* – опора на формализованные организационные правила и процедуры;
- *государственно-управляемая модель* – существенное влияние внешнего нормативного регулирования;
- *сегментированная (гибридная) модель* – сосуществование различных логик карьерного развития для отдельных категорий персонала и подразделений.

Для описания выделенных типов используются восемь аналитических дескрипторов, охватывающих три уровня анализа: институциональное устройство модели, ее реализацию в академическом, административном и вспомогательном карьерных треках, а также организационные последствия и институциональный контекст. Дескрипторы позволяют комплексно раскрыть особенности различных конфигураций карьерных систем и служат основой представленной в табл.1 типологии.

Такой подход позволяет рассматривать карьерную систему университета как многоуровневую организационную конструкцию, включающую институциональные основания функционирования, особенности реализации карьерных процессов для различных категорий персонала и организационные последствия их реализации.

Первый уровень анализа характеризует институциональную архитектуру карьерной модели и включает ее ключевую логику, основные характеристики и инструменты управления карьерой. Он позволяет определить базовые принципы организации карьерных процессов, распределение ответственности между сотрудником и организацией, степень формализации процедур и преобладающие механизмы регулирования.

Второй уровень отражает реализацию модели в академическом, административном и вспомогательном карьерных треках. Его выделение позволяет учитывать различия в механизмах продвижения, критериях карьерного успеха и доступных маршрутах для различных категорий работников.

Таблица 1 / Table 1

Типы карьерных моделей университетов
Types of universities' career models

Тип Дескриптор	Рыночно-индивидуализи- рованная (протейная)	Институционально- регламентированная	Государственно- управляемая	Сегментированная (гибридная)
Ключевая логика	• карьера — ответственность индивида; • университет создает возможности	• карьера встроена в институциональные правила и иерархии	• карьера как инструмент достижения стратегических целей	• карьерные треки развиваются несистемно и неравномерно
Основные характеристики	• высокая индивидуализация; • развитая инфраструктура; • высокая мобильность; • нелинейные траектории	• высокая формализация; • низкая вариативность; • сильная роль регулятора; • линейные траектории	• высокая централизация; • зависимость от государства; • ориентация на ключевые показатели эффективности; • иерархичность	• слабая HR-интеграция; • разрыв между треками; • неформальные практики
Инструменты	• карьерный самоменеджмент; • менторство и нетворкинг; • академическая мобильность, стажировка, интернатура, ординатура	• открытые процедуры продвижения; • нормативные требования; • квалификационные рамки	• управление производительностью (по показателям эффективности); • централизованные программы управления талантами	• точечные программы развития; • наставничество (несистемное); • отсутствие единой системы управления персоналом
Академические карьеры	• конкурентные, высокомобильные	• четко структурированы	• приоритетны; • ориентированы по показателям эффективности	• частично структурированы
Административные карьеры	• профессионализированные	• частично формализованы	• иерархические	• слабо развиты
Вспомогательные карьеры	• развитые	• ограниченно включены	• вторичные	• практически отсутствуют
Сильные стороны	• гибкость; • адаптивность; • инновационность	• стабильность; • предсказуемость; • прозрачность	• управляемость; • быстрые реформы; • концентрация ресурсов	• гибкость (потенциальная); • возможность реформ
Ограничения	• нестабильность; • конкуренция; • неравенство	• низкая гибкость; • медленное продвижение; • слабая индивидуализация	• перегрузка; • низкая автономия; • ограниченная гибкость	• непрозрачность; • низкий уровень удержания; • слабая управляемость

Третий уровень характеризует организационные последствия и институциональный контекст модели, включая ее сильные стороны, ограничения и условия распространения. Такое трехуровневое представление позволяет учитывать как внутреннее устройство карьерной системы, так и ее проявления в различных институциональных средах.

Предлагаемые карьерные модели являются идеальными типами в веберовском понимании, то есть аналитическими конструкциями, предназначенными для выявления доминирующих механизмов организации карьерных процессов и сравнительного анализа университетских практик. Они не предполагают существования университетов в «чистом» виде и могут сочетаться в рамках конкретной карьерной системы.

Выбор типологических оснований обусловлен синтезом исследований академических карьер, стратегического управления человеческими ресурсами, институциональной теории и современного понимания субъективной карьеры. Анализ литературы позволяет выделить четыре фундаментальных измерения карьерной системы: институционализированность карьерных процессов, то есть формализацию карьерных процедур, прозрачность критериев продвижения и стандартизацию карьерных траекторий (INS), индивидуализированность карьерного развития, то есть возможность активного участия самого работника в ее проектировании и реализации (IND), интегрированность карьерных механизмов в систему управления персоналом (HRI) и управляемость, администрирование и нормативный контроль карьерных решений, включая внешние государственные требования (GOV). Эти измерения позволяют описывать различия между университетскими карьерными системами на организационном и институциональном уровнях.

Каждый аналитический дескриптор отражает проявление нескольких аналитических измерений карьерной системы, поскольку одни и те же организационные механизмы формируются под воздействием институциональных, индивидуализированных, управленческих и интеграционных факторов. Поэтому между дескрипторами и измерениями не устанавливается однозначного соответствия: каждый дескриптор раскрывает совокупность фундаментальных свойств системы, а каждое измерение проявляется в различных характеристиках карьерной модели.

Важным условием эффективности карьерной системы является согласованность институционализации и индивидуализации: чрезмерная формализация может ограничивать гибкость, тогда как недостаточная институциональная определенность создает риск фрагментарности и непоследовательности карьерных практик. В этой связи устойчивость карьерной системы предполагает сочетание формальных механизмов и инструментов индивидуального развития, а также постепенный переход от сегментированных к более интегрированным карьерным экосистемам.

Индикаторная система и понятийная иерархия

На основе синтеза теоретической части исследования и анализа литературы выделены четыре ключевых аналитических измерения карьерной системы, представленные в табл. 2, с указанием их содержания и примеров индикаторов.

Следует отметить, что приведенное соответствие не означает, что каждый тип определяется исключительно одним измерением. Каждая карьерная модель представляет собой специфическую конфигурацию всех четырех аналитических измерений. Однако каждое измерение отражает тот теоретический конструкт, который является определяющим при формировании соответствующего идеального типа. Поэтому типология и система измерений описывают одну и ту же карьерную систему на разных уровнях анализа: первая обеспечивает качественную классификацию организационных конфигураций, вторая – их количественную диагностику.

Для каждого индикатора в измерениях может быть задана шкала от 0 до 1, например, где 0 – признак отсутствует, 0,5 – реализован частично (существует для отдельных категорий), 1 – реализован полностью. При этом расчет индекса по измерению, таким образом, осуществляется по формуле:

$$J_P = \frac{\sum I_{Pi}}{n},$$

где P – измерение, J – индекс по измерению, I – значение индикатора по измерению, n – количество индикаторов по измерению.

Предлагаемые четыре аналитических конструкта рассматриваются как агрегированные показатели, отражающие соответствующие аспекты карьерной системы. Каждый индекс на их основе формируется на основе фиксированного набора индикаторов и предназначен для количественного представления теоретически обоснованных характеристик карьерной системы университета. Такое решение позволяет перейти от качественного описания карьерных практик к их сопоставимому аналитическому измерению и создает основу для дальнейшей эмпирической верификации модели на данных университетов.

В целях терминологической строгости уточним иерархию ключевых понятий исследования в виде *пятиуровневой системы*.

Первый уровень образует *карьерная система университета* как реальный организационный объект исследования, представляющий собой совокупность институтов, кадровых практик, механизмов управления и карьерных процессов.

Второй уровень составляет *карьерная модель университета*. В настоящем исследовании карьерная модель понимается исключительно как идеально-типическая конфигурация карьерной системы. Она представляет собой аналитическую конструкцию, позволяющую описывать устойчивые способы организации карьерных процессов, и не является математической моделью либо способом расчета показателей.

Третий уровень представлен *аналитическими измерениями карьерной системы*. Измерения отражают фундаментальные свойства карьерной

Таблица 2 / Table 2

Соотношение карьерных моделей и аналитических измерений
The relationship between career models and analytical measurements

Карьерная модель	Доминирующее измерение	Поддерживающие измерения	Ослабленные измерения	Интерпретация
Протейная	IND	HRI	INS, GOV	Главная особенность – автономия сотрудника; формальные процедуры и государственное регулирование вторичны.
Институционально-регламентированная	INS	GOV, HRI	IND	Доминирует формализация карьерных правил; индивидуальная свобода ограничена.
Государственно-управляемая	GOV	INS	IND	Главный фактор – внешнее государственное регулирование и централизованное управление.
Сегментированная	отсутствует доминирующее; низкий HRI	отдельные элементы INS или IND могут присутствовать	системная интеграция отсутствует	Отсутствует единая карьерная логика; система фрагментирована.

системы, по которым возможно количественное сравнение различных университетов независимо от их принадлежности к определенному идеальному типу.

Четвертый уровень образуют *индикаторы* – наблюдаемые характеристики, посредством которых производится эмпирическая оценка каждого измерения.

Пятый уровень представляет *интегральный индекс карьерной зрелости*, агрегирующий значения индикаторов и отражающий уровень развития карьерной системы университета.

Таким образом, в статье последовательно разграничиваются эмпирический объект исследования (карьерная система), его типологическое описание (карьерная модель), аналитические измерения, наблюдаемые индикаторы и интегральный индекс зрелости (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Взаимосвязь аналитических дескрипторов и аналитических измерений
карьерной системы
The relationship between analytical descriptors and analytical measurements
of the career system

Аналитический дескриптор	Содержательная функция	Отражаемые аналитические измерения
Ключевая логика	Доминирующий принцип организации карьерной системы	INS, IND, GOV
Основные характеристики	Организационная архитектура карьерной системы	INS, IND, HRI, GOV
Инструменты реализации	Механизмы и практики управления карьерой	HRI, GOV, INS
Академическая карьера	Особенности профессионального продвижения НПП	INS, IND
Административная карьера	Механизмы управленческого продвижения	GOV, INS
Вспомогательная карьера	Включенность и развитие обеспечивающего персонала	HRI, IND
Сильные стороны	Организационные преимущества модели	Совокупное проявление измерений
Ограничения	Потенциальные ограничения модели	Недостаточная выраженность измерений

Каждый дескриптор отражает проявление одновременно нескольких фундаментальных свойств карьерной системы, а каждое аналитическое измерение находит выражение в различных организационных характеристиках карьерной модели. Именно поэтому типология карьерных моделей и система аналитических измерений являются взаимодополняющими, а не альтернативными инструментами анализа. Они представляют собой теоретические основания, выявленные в результате систематического анализа литературы и лежащие в основе различий между идеальными типами карьерных моделей. Типология отражает различные конфигурации сочетания данных измерений. Степень их выраженности и сочетания в конкретном университете позволит определить индекс организационной карьерной зрелости университета.

Карьерная зрелость и индекс CSMI

Карьерная зрелость университета в рамках исследования определяется как степень развития, согласованности и управляемости карьерной системы образовательной организации, характеризующая ее способность обеспечивать устойчивое профессиональное развитие, продвижение, удержание и эффективное использование человеческого капитала посредством интеграции институциональных механизмов, кадровых практик и индивидуальных карьерных возможностей сотрудников. Индекс зрелости карьерной системы университета, который назовем CSMI (от англ. *Career System Maturity Index*), таким образом, является интегральным количественным показателем, предназначенным для оценки уровня развития карьерной системы университета на основе совокупности ее ключевых параметров, что можно выразить по формуле:

$$CSMI_i = \alpha + \beta_1 INS_i + \beta_2 IND_i + \beta_3 HRI_i + \beta_4 GOV_i + \varepsilon_i,$$

где α – свободный параметр (константа), $\beta_1, \beta_2, \beta_3, \beta_4$ – коэффициенты регрессии, ε_i – случайная ошибка модели.

Индекс карьерной зрелости может стать проектом диагностического инструмента для последующей эмпирической валидации на данных университетов и основой для градации по уровням зрелости: 0–0,25 – начальный (фрагментарный), 0,26–0,50 – формирующийся; 0,51–0,75 – интегрированный; 0,76–1,00 – стратегически зрелый.

Аналогичным образом в качестве зависимых переменных могут быть использованы индексы удовлетворённости карьерой, удержания персонала, карьерной мобильности и производительности труда.

Заключение

Проведенное исследование сформировало теоретико-методологическую рамку анализа карьерных систем университетов как самостоятельной подсистемы управления человеческим капиталом. В отличие от исследований, сосредоточенных преимущественно на индивидуальных академических карьерах или отдельных практиках управления персоналом, в работе карьерная система рассматривается как комплексная организационная конструкция, объединяющая институциональные механизмы регулирования, карьерные треки различных категорий персонала и инструменты профессионального развития.

Теоретический вклад исследования состоит прежде всего в *концептуальном разграничении университетской системы, карьерной системы, карьерного трека и карьерной модели*. Карьерная система определена как специализированная подсистема университета, обеспечивающая организацию и координацию профессионального развития сотрудников, а карьерная модель – как идеально-типическая конфигурация механизмов управления карьерой и распределения ответственности между организацией и работником. Это позволяет перейти от анализа отдельных кадровых инструментов к рассмотрению университета как интегрированной карьерной экосистемы.

Вторым результатом стала *типология карьерных моделей университетов*, включающая рыночно-индивидуализированную (протейную), институционально-регламентированную, государственно-управляемую и сегментированную модели. Типы интерпретируются как аналитические идеальные конструкции, а не как последовательные стадии развития. Их содержательное различие обеспечивается системой аналитических дескрипторов, тогда как положение конкретного университета может оцениваться посредством четырех аналитических измерений: институционализированности, индивидуализированности, интегрированности механизмов управления персоналом и управляемости карьерных процессов.

Третьим результатом является *концепция карьерной зрелости и интегрального индекса CSMI*. В отличие от типологии, характеризующей организационную конфигурацию карьерной системы, CSMI отражает степень ее развития, согласованности и управляемости. Тем самым типологический и оценочный подходы являются взаимодополняющими: первый отвечает на вопрос о характере организации карьерной системы, второй – о степени качества ее функционирования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной типологии и системы измерений для организационной диагностики университетов, совершенствования кадровой стратегии, проектирования карьерных треков и оценки зрелости карьерных механизмов. Предложенный инструментарий может применяться как основа последующего сравнительного анализа университетов.

Ограничением настоящего исследования является его теоретико-методологический характер: предложенная типология, система измерений и индекс CSMI требуют эмпирической верификации. Перспективы дальнейших исследований связаны с апробацией инструментария на данных университетов различных стран и организационных типов, оценкой взаимосвязи характеристик карьерных систем с профессиональным развитием сотрудников, академической продуктивностью, организационной приверженностью и кадровой устойчивостью.

Отдельного внимания заслуживают карьерные системы неакадемического персонала и механизмы горизонтальной мобильности, которые остаются недостаточно изученными в литературе по управлению человеческими ресурсами в высшем образовании. Дальнейшие исследования могут быть также направлены на проверку ряда гипотез: приводит ли более высокая связность элементов системы управления персоналом к высокой карьерной удовлетворенности; снижает ли высокая институционализация без индивидуализации гибкость карьеры; являются ли максимально эффективными сбалансированные модели; демонстрируют ли сегментированные системы более низкий уровень удержания персонала.

Список литературы

1. Акунеева Т. А., Платонова Д. П. Распутывая клубок бюрократии российских университетов: административные профили // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 11. С. 56–72. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-11-56-72>

2. Бондаренко В. В., Полутин С. В., Юдина В. А., Танина М. А., Пензина Д. П. Влияние цифровой трансформации системы российского высшего образования на необходимость развития компетенций и карьерного продвижения научно-педагогических работников // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 3(112). С. 490–505. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.490-505>
3. Галимханов А. Б., Асадуллина Г. Р., Садретдинова Э. В., Шайхисламов Р. Б. Траектории профессиональной карьеры научно-педагогических работников // Научный результат. Социология и управление. 2023. Т. 9. № 4. С. 58–72. <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2023-9-4-0-5>
4. Ефимова Г. З. Барьеры на пути построения академической карьеры преподавателями высшей школы // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 4. С. 55–74. <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.04.036>
5. Ефимова Г. З. Карьерный путь преподавателей высшей школы // Социологическая наука и социальная практика. 2022. Т. 10. № 1(37). С. 24–40. <https://doi.org/10.19181/snsp.2022.10.1.8859>
6. Ефимова Г. З., Грибовский М. В., Сорокин А. Н. Социальный престиж научно-педагогического работника в России и Европе: специфика субъективного восприятия профессии // Вопросы образования. 2022. № 2. С. 117–139. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-117-139>
7. Максименко В. А. Формирование лояльности административно-управленческого персонала современного вуза // Финансовые рынки и банки. 2021. № 8. С. 15–22. <https://doi.org/10.24412/2658-3917-2021-8-15-22>
8. Мялкина Е. В., Житкова В. А. Система комплексной оценки административно-управленческого персонала в вузе: практика и особенности // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1(22). С. 2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-2>
9. Пеша А. В. Факторы построения и развития академической карьеры: системный теоретический анализ // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 9–34. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-7-9-34>
10. Barnes N., Du Plessis M., Frantz J. Career management programmes for academics in the higher education sector: A Re-AIM systematic review // South African journal of higher education. 2021. Vol. 35. No. 5. P. 4–22. <https://doi.org/10.20853/35-5-4012>
11. Barnes N., Du Plessis M., Frantz J. Institutional culture and academic career progression: Perceptions and experiences of academic staff // SA Journal of Industrial Psychology. 2021. Vol. 47. No. 1. P. 1–13. <https://doi.org/10.4102/sajip.v47i0.1878>
12. Baruch Y., Hall D. T. The academic career: A model for future careers in other sectors? // Journal of vocational behavior. 2004. Vol. 64. No. 2. P. 241–262. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2002.11.002>
13. Boštjančič E., Petrovčič A. Exploring the relationship between job satisfaction, work engagement and career satisfaction // Human systems management. 2019. Vol. 38. No. 4. P. 411–422. <https://doi.org/10.1016/10.3233/HSM-190580>
14. Checchi D., Jappelli T., Uricchio A. Teaching, research and academic careers. Cham: Springer, 2022. 250 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-07438-7>

15. Gander M., Girardi A., Paull M. The careers of university professional staff: A systematic literature review // *Career development international*. 2019. Vol. 24. No. 7. P. 597–618. <https://doi.org/10.1108/CDI-07-2018-0191>
16. Jung J., Kraimer M. Academic career development: A review and research agenda // *Journal of vocational behavior*. 2019. Vol. 110. P. 354–373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.006>
17. Lamhour O., Safaa L., Perkumienė D., Mažeika M., Adomavičienė G., Štreimikienė J. Mapping career paths: A systematic review of research dynamics, approaches and perspectives // *Social sciences*. 2026. Vol. 15. No. 2. Article 111. <https://doi.org/10.3390/socsci15020111>
18. Memon S., Bhutto A., Chowdhry B. S. “We also matter”: Investigating organizational support and recognition mechanisms for non-academic staff in public universities // *Qlantic journal of social sciences and humanities*. 2025. Vol. 6. No. 1. P. 380–392. <https://doi.org/10.55737/qjssh.vi-i.25341>
19. Monahan T., Waltz M., Parker A., Fisher J. A. A review of the institutional landscape for dual-career hiring in higher education // *Discover education*. 2024. Vol. 3. Article 118. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00118-6>
20. Pajalic Z., Saplacan D., Borgen I., Olsen S. E. G., Wesseltuft-Rao N. N. Female university academics’ reflections on the development of their academic careers in the Norwegian higher education context // *Social sciences & humanities open*. 2023. Vol. 8. Iss. 1. Article 100548. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100548>
21. Pichainarongk S., Bidaisee S. An assessment of high-performance work system theory towards academic development, work environment and promotion in higher education: A Thailand and international comparison // *International journal of economics & business administration*. 2022. Vol. X. No. 3. P. 67–87. <https://doi.org/10.35808/ijeba/795>
22. Varela O., Lasio V., Murcia M. J., Borda A. A scoping review of the academic career literature: Guidelines for future research // *Career development international*. 2025. Vol. 30. No. 5. P. 546–562. <https://doi.org/10.1108/CDI-04-2024-0188>

References

- Akuneeva, T. A., & Platonova, D. P. (2024). Untangling the bureaucracy at Russian universities: Administrative profiles. *Higher Education in Russia*, 33(11), 56–72. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-11-56-72>
- Barnes, N., Du Plessis, M., & Frantz, J. (2021a). Career management programmes for academics in the higher education sector: A Re-AIM systematic review. *South African Journal of Higher Education*, 35(5), 4–22. <https://doi.org/10.20853/35-5-4012>
- Barnes, N., Du Plessis, M., & Frantz, J. (2021b). Institutional culture and academic career progression: Perceptions and experiences of academic staff. *SA Journal of Industrial Psychology*, 47(1), 1–13. <https://doi.org/10.4102/sajip.v47i0.1878>
- Baruch, Y., & Hall, D. T. (2004). The academic career: A model for future careers in other sectors? *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 241–262. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2002.11.002>
- Bondarenko, V. V., Polutin, S. V., Yudina, V. A., Tanina, M. A., & Penzina, D. P. (2023). Impact of digital transformation of the Russian higher education system on the need to develop competencies and career advancement of scien-

- tific and pedagogical employees. *Integration of Education*, 27(3), 490–505. (In Russ.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.490-505>
- Boštančič, E., & Petrovčič, A. (2019). Exploring the relationship between job satisfaction, work engagement and career satisfaction. *Human Systems Management*, 38(4), 411–422. <https://doi.org/10.1016/10.3233/HSM-190580>
- Checchi, D., Jappelli, T., & Uricchio, A. (2022). *Teaching, research and academic careers*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-07438-7>
- Efimova, G. Z. (2021). Barriers to academic career development. *University Management: Practice and Analysis*, 25(4), 55–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.04.036>
- Efimova, G. Z. (2022). Career strategies for higher education teachers. *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika*, 10(1), 24–40. (In Russ.) <https://doi.org/10.19181/snsp.2022.10.1.8859>
- Efimova, G. Z., Gribovsky, M. V., & Sorokin, A. N. (2022). Social prestige of a scientific and pedagogical specialists in Russia and Europe: Paradoxes of subjective perception of the profession. *Educational Studies Moscow*, 2, 117–139. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-117-139>
- Galimkhanov, A. B., Asadullina, G. R., Sadretdinova, E. V., & Shaikhislamov, R. B. (2023). Career trajectories of academic staff. *Research Result. Sociology and Management*, 9(4), 58–72. (In Russ.) <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2023-9-4-0-5>
- Gander, M., Girardi, A., & Paull, M. (2019). The careers of university professional staff: A systematic literature review. *Career Development International*, 24(7), 597–618. <https://doi.org/10.1108/CDI-07-2018-0191>
- Jung, J., & Kraimer, M. (2019). Academic career development. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 354–373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.006>
- Lamhour, O., Safaa, L., Perkumienė, D., Mažeika, M., Adomavičienė, G., & Štreimikienė, J. (2026). Mapping career paths: A systematic review of research dynamics, approaches and perspectives. *Social Sciences*, 15(2), 111. <https://doi.org/10.3390/socsci15020111>
- Maksimenko, V. A. (2021). Formation of loyalty of administrative and management staff of a modern university. *Financial Markets and Banks*, 8, 15–22. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2658-3917-2021-8-15-22>
- Memon, S., Bhutto, A., & Chowdhry, B. S. (2025). “We also matter”: Investigating organizational support and recognition mechanisms for non-academic staff in public universities. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(1), 380–392. <https://doi.org/10.55737/qjssh.vi-i.25341>
- Monahan, T., Waltz, M., Parker, A., & Fisher, J. A. (2024). A review of the institutional landscape for dual-career hiring in higher education. *Discover Education*, 3, 118. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00118-6>
- Myalkina, E. V., & Zhitkova, V. A. (2018). Evaluation system for administrative staff in universities. *Bulletin of Minin University*, 6(1), 2. (In Russ.) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-2>
- Pajalic, Z., Saplacan, D., Borgen, I., Olsen, S., & Wesseltot-Rao, N. (2023). Female university academics’ reflections on the development of their academic careers in the Norwegian higher education context. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100548. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100548>
- Pesha, A. V. (2023). Factors of building and developing an academic career: Systematic theoretical analysis. *Higher Education in Russia*, 32(7), 9–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-7-9-34>
- Pichainarongk, S., & Bidaisee, S. (2022). An assessment of high-performance

work system theory towards academic development, work environment and promotion in higher education: A Thailand and international comparison *International Journal of Economics & Business Administration*, X(3), 67–87. <https://doi.org/10.35808/ijeba/795>

Varela, O., Lasio, V., Murcia, M. J., & Borda, A. (2025). A scoping review of the academic career literature: Guidelines for future research. *Career Development International*, 30(5), 546–562. <https://doi.org/10.1108/CDI-04-2024-0188>

Информация об авторах

Назаров Александр Вячеславович, канд. экон. наук, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом Уральского государственного экономического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2587-6618>, nazarov_av@usue.ru

Вахмянина Анна Владимировна, исследователь, старший преподаватель кафедры экономики труда и управления персоналом Уральского государственного экономического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5253-7841>, vakhmyanina_av@usue.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Aleksandr V. Nazarov, Cand. Sci. (Economics), Associate Professor at the Department of Labour Economics and Human Resource Management, Ural State University of Economics, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2587-6618>, nazarov_av@usue.ru

Anna V. Vakhmyanina, Researcher, Senior Lecturer at the Department of Labour Economics and Human Resource Management, Ural State University of Economics, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5253-7841>, vakhmyanina_av@usue.ru

Conflict of interest: the authors declare that there is no conflict of interest. All authors have read and approved the final version of the manuscript.



Профили личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти

Н. Б. Авалуева, Е. Н. Кролевецкая, Д. И. Михайлова[✉], Н. С. Карташева

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),

Москва, Российская Федерация

[✉] darya.mikhaylova.bel@gmail.com

Аннотация

Введение. Современный этап развития Российской Федерации, характеризующийся трансформацией государственных институтов, выдвигает новые требования к качеству кадрового обеспечения органов публичной власти. Несмотря на востребованность феномена личностной зрелости, современная наука сталкивается с методологическим вакуумом в его изучении и отсутствием валидных инструментов диагностики.

Цель. Выявить и содержательно описать профили личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти на различных этапах профессионального становления в процессе обучения в высшей школе: абитуриент (первокурсник), студент, выпускник (молодой специалист).

Методы. Исследование опирается на авторскую интегративную модель, структурирующую личностную зрелость по трем блокам: ценностные ориентации, интеллектуальный потенциал, направленность личности. В ходе исследования был применен комплекс эмпирических методов: психодиагностика (опросник, тестовые задания), поведенческие методы (ситуационные задачи, кейсы), экспертная оценка. Обработка данных включала классическую теорию тестирования (СТТ) и современные психометрические подходы (IRT, CDM).

Результаты. Авторами построены профили личностной зрелости для каждой социально-профессиональной роли. Подтверждена гипотеза о закономерной траектории развития с постепенным наращиванием показателей. Выявлены специфические дисбалансы: устойчиво низкая «здоровьесцентричность» на всех этапах и доминирование частных ценностей над публичными у абитуриентов (первокурсников), студентов и выпускников (молодых специалистов).

Научная новизна. Преодолен разрыв между теоретической востребованностью феномена и практической невозможностью его объективной диагностики. Предложенная модель операционализирует личностную зрелость через измеримые индикаторы, пригодные для кросс-культурных сравнений.

Практическая значимость. Разработанный в процессе исследования комплексный инструментальный оценки личностной зрелости может быть использован специалистами системы высшего образования для мониторинга состояния личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти и разработки индивидуальных траекторий ее развития.

Ключевые слова: служащие органов публичной власти, личностная зрелость, эго-идентичность, профессиональное становление, ценностные ориентации, здоровьесцентричность, подготовка госслужащих

© Авалуева Н. Б., Кролевецкая Е. Н., Михайлова, Д. И., Карташева Н. С., 2026

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

Для цитирования: Авалуева Н. Б., Кролевецкая Е. Н., Михайлова Д. И., Карташева Н. С. Профили личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 114–137. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.006>

Поступила в редакцию 20 июня 2026 г.; поступила после рецензирования 9 июля 2026 г.; принята к публикации 10 июля 2026 г.

Original article

Profiles of personal maturity of future public servants

Nataliya B. Avalueva, Elena N. Krolevetskaya, Darya I. Mikhaylova ,
Natalia S. Kartasheva

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russian Federation
 darya.mikhaylova.bel@gmail.com

Abstract

Introduction. The current stage of development in the Russian Federation, characterized by the transformation of state institutions, places new demands on the quality of staffing in public authorities. Despite the growing demand for the phenomenon of personal maturity, modern science faces a methodological vacuum in its study and a lack of valid diagnostic tools.

Aim. To identify and describe in detail the profiles of personal maturity of future public service employees at various stages of professional development during higher education: entrant (first-year student), student and graduate (young professionals).

Methods. The study is based on the author's integrative model, which structures maturity into three blocks: value orientations, intellectual potential, and personality orientations. A combination of empirical methods was used: psychodiagnostics (questionnaires, tests), behavioral methods (situational tasks, cases), and expert assessment. Data processing included classical test theory (CTT) and modern psychometric approaches (IRT, CDM).

Results. The authors have constructed profiles of personal maturity for each socio-professional role. The hypothesis of a regular development trajectory with a gradual increase in indicators has been confirmed. Specific imbalances have been identified, including a consistently low level of "health-centricity" at all stages and the dominance of private values over public values among applicants (first-year students), students and graduates (young professionals).

Scientific novelty. The gap between the theoretical relevance of the phenomenon and the practical impossibility of its objective assessment has been bridged. The proposed model operationalizes personal maturity through measurable indicators suitable for cross-cultural comparisons.

Practical significance. The comprehensive toolkit for assessing personal maturity developed in this study can be utilized by higher education specialists to monitor the state of personal maturity in future public officials and to design individual trajectories for its development.

Keywords: public servants, public administration, training of civil servants, ego-identity, personal maturity, professional development, value orientations, health-centricity

Funding. The study was carried out as part of the state assignment of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

For citation: Avalueva, N. B., Krolevetskaya, E. N., Mikhaylova, D. I., & Kartasheva, N. S. (2026). Profiles of personal maturity of future public servants. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 114–137. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.006>

Received June 20, 2026; revised July 9, 2026; accepted July 10, 2026.

Введение

Современный этап развития РФ выдвигает принципиально новые требования к качеству кадрового обеспечения органов публичной власти. Законодательство закрепляет необходимость системного профессионального развития гражданских служащих, включающего совершенствование их личностных качеств для поддержания квалификации и надлежащего исполнения обязанностей, однако представляется важным еще на этапе обучения в высшей школе, целенаправленно развивать личность студента. Ключевой характеристикой такого развития может выступать личностная зрелость, которая включает способность будущего служащего органов публичной власти к осмыслению опыта, прогрессивной трансформации и устойчивому функционированию в условиях неопределенности. Зрелая личность со сформированной ценностной системой, развитым интеллектуальным потенциалом, активной деятельностью направленностью становится основным ресурсом обеспечения устойчивости государственного управления в эпоху системных вызовов.

Несмотря на растущую востребованность феномена личностной зрелости, современная наука сталкивается с методологическим вакуумом, который проявляется в отсутствии единого понятийного аппарата, несогласованности структурных моделей, разрозненности диагностического инструментария, недостаточной разработанности педагогических условий ее развития.

Ряд современных исследователей осуществили обобщение и описание существующих подходов к пониманию категории «личностная зрелость» с точки зрения различных оснований (выделение ключевых аспектов смыслового понимания личностной зрелости (Малиева, 2022), выделение областей научного познания (Балык, Цыбуленко, 2016), выделение основных характеристик личностной зрелости (Андрюшкова, 2022, 2023; Иванова, 2023), акцентируя внимание на таких подходах как акмеологический, деятельностный, феноменологический, гуманистический, психоаналитический, эволюционный, возрастной. Однако глубокий анализ классических и современных исследований, посвященных проблеме смыслового наполнения категории «личностная зрелость», позволил выделить более широкий спектр методологических оснований, которые могут быть систематизированы в рамках отдельных психолого-педагогических парадигм. Обобщенное содержательно-смысловое толкование

феномена личностная зрелость в рамках различных парадигм представлено в табл. 1.

Табл. 1 / Table 1

Феномен «личностная зрелость» в отдельных психолого-педагогических парадигмах

The phenomenon of «personal maturity» in individual psychological and pedagogical paradigms

Парадигма	Методологические подходы	Обобщенное содержательно-смысловое толкование феномена личностная зрелость в рамках парадигмы
экзистенциальная парадигма	- экзистенциально-гуманистический (Перлз, 1951), - экзистенциально-нарративный (Сапогова, 2013), - экзистенциальный (Эриксон, 1950; Леонтьев, 2011),	Результат самосознания и самоактуализации, проявляющийся в обретении человеком аутентичного, осмысленного и ответственного способа бытия, в котором он свободно и осознанно выбирает себя, свои ценности и смыслы, выстраивает личный жизненный нарратив, принимает свою конечность и неопределенность мира, вступает в подлинный диалог с Другим и реализует свой потенциал через преобразование себя и своей жизни
субъектно-деятельностная парадигма	- субъектно-бытийный (Рябикина, Фоменко, 2009; Знаков, Рябикина, 2017; Гусейнов, Шиповская, 2023) - системно-субъектный (Сергиенко, 2021; Павлова, 2023) - событийный (Андрюшкова, 2022, 2023) - деятельностный (Леонтьев, 1975; Асмолов, 2007) - подход с позиций жизненного пути (Ананьев, 1968; Реан, 2000; Ильин, 2012; Гусейнов, Шиповская, 2023)	Интегративная характеристика субъекта, проявляющаяся в его способности быть инициатором, организатором и ответственным автором собственного жизненного пути, осознанно выстраивать свою деятельность и жизненные стратегии, рефлексировать и преобразовывать свой опыт, выдерживать напряжение бытийных противоречий и сохранять целостность в условиях неопределенности и динамики событий
гуманистическая парадигма	- гуманистический (Маслоу, 1954; Фромм, 1973), - аксиологический (Слободчиков, Исаев, 2013), - индивидуальный (Адлер, 1924, 1927), личностно-центрированный (Братченко, Миронова, 1997), - диспозиционный (Олпорт, 1955), - феноменологический (Роджерс, 1970), - акмеологический (Бодалев, 1988; Русалов 2006; Деркач, 2013)	Многомерный феномен, проявляющийся в стремлении к самоактуализации и аутентичности, обретении личностных смыслов и ценностей, принятии себя и других, автономии и ответственности за свой выбор, непрерывном самосовершенствовании и достижении вершин собственного развития (акме), устойчивость и целостность которых обеспечиваются системой ценностно-смысловых ориентаций и диспозиций, развивающихся через субъективное переживание опыта и личностное самоопределение
интегративная парадигма	- социально-когнитивный подход (Colby, Kohlberg, 1983), - соционалитический подход (Hogan, Roberts, 2004)	Результат интеграции социального и индивидуального в личности, порождающий новые субъектные качества и структуры, проявляющиеся в способности человека к моральному и социальному развитию, успешной адаптации к социальным требованиям и ролям, а также в достижении социального признания и статуса через эффективное выполнение жизненных задач, при сохранении автономии и ответственности за свой выбор

Системный подход к пониманию личностной зрелости (Солдатова, Шляпкинова, 2015; Завьялова, 2023) обладает свойством надпарадигмальности, что позволяет применять его в рамках различных парадигмальных линий (гуманистической, субъектной, интегративной, экзистенциальной) для целостного анализа личностной зрелости как многомерного и иерархически организованного феномена. Личностная зрелость с позиций системного подхода рассматривается как интегративное системное образование, обеспечивающее целостность личности через достигнутую эго-идентичность, осмысленность жизни и ценностно-смысловую интеграцию, проявляющуюся в самопринятии, интернальности, эмоциональном комфорте и ориентации на духовное развитие

Представленные данные демонстрируют многоаспектность и многогранность феномена личностная зрелость, различное его понимание и, соответственно, структурное наполнение (Кузнецова, 2020; Кожевникова, 2021), многообразие диагностических инструментов для оценки уровня развития личностной зрелости (Lyu, Ramoo, Wang, 2022; Лисовский, 2024), что создает отсутствие методологического единства не только в понимании самого феномена, но и в его структуре, а также в способах оценки.

Говоря о личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти, отметим минимализм научных изысканий в исследовании обозначенного феномена: несмотря на то что именно этот феномен рассматривается как базис для анализа деятельности служащих органов публичной власти (Деркач, 2013; Синягин, Шебураков, 2022), актуальные научные работы по данному вопросу практически отсутствуют.

Рассматривая традиционный акмеологический подход (Бодалев, 1988; Русалов 2006; Деркач, 2013) как методологический базис теории личностно-профессионального развития служащих органов публичной власти, мы сталкиваемся с отсутствием содержательного наполнения категории «личностная зрелость», а существующие попытки ее оценки опираются на разрозненные психодиагностические методики с низкой надежностью и отсутствием валидации на репрезентативных группах. Возникает критический разрыв между теоретической востребованностью феномена и практической невозможностью его объективной диагностики (измерения уровней, анализа профилей и изучения динамики развития).

Ю. В. Синягин и И. Б. Шебураков (2022), вслед за Г. Олпортом и А. Маслоу, рассматривают категорию управленческой зрелости в контексте личностной зрелости, поэтому управленческая зрелость понимается ими как «особая характеристика личности руководителя, с одной стороны, базируется на управленческой готовности и связана с управленческим потенциалом, с другой – предполагает специфическое развитие ценностно-смысловой сферы руководителя, сформированное определенным образом самоотношение и отношение к другим» (с. 80). В качестве основных качеств, которыми должен обладать зрелый лидер – служащий органов публичной власти, авторы выделяют: социальную ответственность (опредмеченная клиентоцентричность) и социальную направленность (отождествляется с социальной ориентированностью) личности.

Рассматривая зрелость как определенное состояние развития личности, характеризующееся ее способностью к самореализации и саморазвитию в различных аспектах жизнедеятельности, детерминированной личным, социальным и профессиональным опытом, личностная зрелость будущего служащего органов публичной власти представляется как «ступень личностного развития человека, детерминированная личным опытом реализации ценностных качеств в деятельности и характеризующаяся способностью и готовностью личности к самореализации и саморазвитию» (Авалуева, 2025, с. 100). Такое понимание позволяет учитывать динамику развития качеств личности во взаимодействии со средой и обществом в процессе осуществления различных видов деятельности (в том числе профессиональной) с фиксацией ценности отдельно взятого качества.

Исследуя личностную зрелость будущего служащего органов публичной власти в представленном контексте, критерием оценки выступает эго-идентичность личности, понимаемая как глубинная личностная структура, которая выполняет регулирующую, управляющую и оценивающую функции с целью сохранения самотождественности, непрерывности и интегративности личности в условиях системных преобразований структуры личности и социальной ситуации развития в период нормативных кризисов (Солдатова, Шляпникова, 2015, с. 29); компонент идентичности личности, посредством выявления состояния которого (степень проявления эго-идентичности) можно говорить о личностной зрелости будущего служащего органов публичной власти на различных этапах его профессионального становления.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в разработке интегративной модели личностной зрелости, раскрывающей содержание феномена через три взаимосвязанных блока: ценностные ориентации, интеллектуальный потенциал и направленности личности.

Практическая ценность работы определяется созданием верифицированного инструментария оценки, позволяющего диагностировать текущий уровень зрелости и выявлять специфические профили развития личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти на различных этапах профессионального становления в процессе обучения в высшей школе: абитуриент (первокурсник), студент, выпускник (молодой специалист).

Цель исследования – выявить и описать содержательно-смысловые особенности профилей личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти на различных этапах их профессионального становления в процессе обучения в высшей школе: абитуриент (первокурсник), студент, выпускник (молодой специалист).

Для достижения цели сформулированы следующие *исследовательские вопросы*:

1. Какой методологический базис обеспечивает надежную и валидную оценку личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти?
2. Каковы специфические особенности профилей личностной зрелости на каждом этапе профессионального становления в процессе обучения в высшей школе и какие дисбалансы характерны для каждой роли?
3. Как соотносятся показатели личностной зрелости в динамике карьерного развития?

Гипотеза исследования: профили личностной зрелости демонстрируют закономерную траекторию развития от абитуриента к молодому специалисту с постепенным наращиванием показателей по всем трем интегральным блокам.

Ограничения исследования: выборка включает студентов, обучающихся по программе «РЕСУРС России»¹, а также выпускников высшей школы, работающих по профилю подготовки не более полугода после

¹ Государственное управление и публичная политика в условиях глобальных вызовов «РЕСУРС России» – флагманская программа бакалавриата РАНХиГС: <https://www.ranepa.ru/bakalavriat/napravleniya-i-programmy/018789/?ysclid=mtbgw3sbru400746000>

окончания вуза (молодых специалистов органов публичной власти). Первоначальный дизайн исследования предполагал выделение четырех самостоятельных групп: абитуриенты (первокурсники), студенты 2–3-х курсов, выпускники высшей школы и молодые специалисты (выпускники, работающие по профилю подготовки не более полугода после окончания вуза). Однако результаты пилотного этапа не выявили статистически значимых различий в уровне развития личностной зрелости между выпускниками и молодыми специалистами, в связи с чем они были объединены в одну группу.

Данное решение, будучи эмпирически обоснованным, вместе с тем может нивелировать потенциальные различия, связанные с первичным опытом самостоятельной профессиональной деятельности, который мог бы проявиться при большей выборке или использовании более чувствительных диагностических методик. Таким образом, содержательная неоднородность объединенной группы выступает ограничением, требующим проверки на расширенной выборке в последующих исследованиях.

Методы

В качестве методологической базы использованы методы системного анализа, общелогические приемы (анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция) (Головкин, Харькова, 2020) и методы педагогического моделирования (Бочарова, 2022; Плужникова, Чередникова, 2022; Страусова, 2023). Исследование базируется на уровневой модели качеств личности будущих служащих органов публичной власти (Гаркуша и др., 2025), которая структурирует личностную зрелость по трем интегральным кластерам: 1) ценностные ориентации (семейность, нравственность, патриотичность, гражданственность); 2) интеллектуальный потенциал (критичность, системность, креативность, аналитичность); 3) направленность личности (социальность, жизнестойкость, созидательность, здоровьесцентричность). Теоретической основой разработки инструментария оценки явилось обоснованное положение о том, что по уровню проявления обозначенных качеств личности можно зафиксировать степень проявления эго-идентичности и, соответственно, уровень развития личностной зрелости (Авалуева, 2025). Шкала оценок выраженности качеств личности варьировалась от 0 (минимальная выраженность) до 4 (максимальная выраженность). Уровень выраженности каждого качества личности представлен в процентах. Среднее значение баллов, полученных при определении уровня выраженности каждого качества личности, входящего в кластеры и являющихся показателями личностной зрелости, представленное в процентах, отражает степень проявления личностью эго-идентичности.

Для однозначного понимания состояния личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти были выделены следующие уровни ее развития:

- 0–24 % – *нулевой уровень/уровень отсутствия* (не осознает свои ценности, не строит четкие планы на жизнь; не способен к саморегуляции, не расставляет приоритеты, не стремится к личностному развитию, живет сегодняшним днем; рефлексия отсутствует);

- 25–49 % – *стартовый уровень/низкий уровень* (не способен к обоснованному прогнозированию и планированию собственного поведения; не хочет брать на себя ответственность за свои действия; не может себя организовать; сосредоточен на своих желаниях; зависит от общественного мнения; применяет неэффективные стратегии; рефлексия отсутствует, хотя знает свои сильные и слабые стороны);
- 50–74 % – *стержневой уровень/средний уровень* (выстраивает свою жизнь в соответствии со своими ценностными ориентирами и жизненными принципами; работает над своими недостатками; проявляет гибкость и легко адаптируется в новых ситуациях; проявляет инициативу, действует независимо от окружения и обстоятельств; действует решительно, уверен в себе и своих силах; однако в конфликтных ситуациях не всегда умеет принимать чужое мнение, признавать собственные ошибки, находить компромисс);
- 75–100 % – *прогрессивный уровень/высокий уровень* (действует в соответствии со своими принципами и ценностными ориентирами; стремится к личностному росту и развитию; осознает свои слабые стороны и работает над их исправлением; адекватно воспринимает критику в свой адрес и признает ошибки; поддерживает гармоничный образ жизни; не подвержен влиянию социума, действует самостоятельно и независимо; имеет сформированную картину мира и четко формулирует свою точку зрения, аргументированно ее отстаивает; открыт к общению, легко устанавливает и поддерживает отношения с людьми; доброжелателен к окружающим и принимает их такими, какие они есть; ведет социально ответственный образ жизни и способствует развитию общества; мыслит масштабно и стратегически; открыт к изменениям).

Для всесторонней оценки личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти был разработан инструментарий, включающий комплекс эмпирических методов, обеспечивающий триангуляцию данных: 1) психодиагностические: опросник личностной зрелости (48 утверждений, 7-балльная шкала Лайкерта, включая 23 прямых и 25 обратных) и тестовые задания; 2) поведенческие: ситуационные задачи (сгруппированные по кластерам модели) и кейсовые задания (4 кейса, 19 заданий) для оценки высших когнитивных функций и принятия решений в условиях неопределенности; 3) экспертная оценка для валидации содержания инструментов.

Методологический фундамент разработки инструментария составляют классическая (СТТ) и современная (IRT) теории тестирования, когнитивные диагностические модели (CDM) и конструктивно-ориентированный подход.

Для верификации психометрических характеристик использованы: коэффициент альфа Кронбаха, факторный анализ (метод главных компонент с варимакс-вращением), корреляционный анализ с валидными внешними методиками (16-факторный опросник Кетелла (Cattell, 1995), опросник ценностей Шварца (Schwartz, Cieciuch, Vecchione et.al, 2012), шкала психологического благополучия К. Рифф (Ryff, 1989)) и метод крайних групп.

Инструментарий оценки личностной зрелости прошел полную психометрическую валидацию (СТТ, IRT, CDM). Факторный анализ

подтвердил трехфакторную структуру, α Кронбаха = 0,78–0,89. Валидность подтверждена методом триангуляции (самоотчет, поведенческие индикаторы, экспертная оценка $N = 41$) и корреляцией с внешними методиками (Кеттелл, Шварц, Рифф, $p < 0,01$).

Выборка включала 254 человека, средний возраст 21 год.

Учитывая авторское понимание личностной зрелости, детерминированной личным, социальным и профессиональным опытом, в выборке выделены 3 группы:

- 1-я группа: *абитуриенты (первокурсники)* – студенты 1 курса, зачисленные на образовательную программу «РЕСУРС России» в 2025–2026 учебном году. Характерная особенность группы – отсутствие личностно-социально-профессионального опыта, накопленного за время обучения в вузе, поскольку на момент диагностики они еще не приступили к занятиям ($n = 62$, средний возраст 18,1 года).
- 2-я группа: *студенты 2–3 курсов*, обучающиеся по образовательной программе «РЕСУРС России». Для данной группы характерно наличие личностно-социально-профессионального опыта, накопленного за 2–3 года обучения в вузе ($n = 93$, средний возраст 20,3 года).
- 3-я группа: выпускники высшей школы, работающие по профилю подготовки не более полугода после окончания вуза (*молодые специалисты органов публичной власти*). Данную группу характеризует наличие личностно-социально-профессионального опыта, накопленного за время обучения в вузе и в течение полугода после его окончания ($n = 99$, средний возраст 24,7 года).

Исследование проходило в три этапа: 1) содержательная экспертиза инструментов независимыми экспертами ($n = 41$: преподаватели вуза, специалисты, руководители органов публичной власти); 2) стандартизированное пилотное тестирование (продолжительность до 90 минут); 3) сбор количественных данных и качественной обратной связи для корректировки инструментария.

Процедура соответствовала этическим стандартам психологических исследований (получено информированное согласие, гарантирована конфиденциальность). Результаты пилотного исследования подтвердили объективность, надежность, валидность и практичность разработанного инструментария.

Результаты и обсуждение

В фокусе исследования находятся три ключевые социально-профессиональные группы: абитуриент (первокурсник), студент, молодой специалист (выпускник).

По результатам проведенного исследования уровень личностной зрелости у абитуриентов, поступивших на обучение по образовательной программе «РЕСУРС России» в 2025–2026 уч. г., составил в среднем 60,6 % от максимального значения (100 %), у студентов 2-го и 3-го курсов – 63,8 %, у молодых специалистов – 69,1 %, что свидетельствует о стержневом (среднем) уровне развития личностной зрелости и положительной динамике ее развития от абитуриента к молодому специалисту.

Для выявления сильных сторон, зон риска и формирования

сбалансированного прогноза адаптации и развития личностной зрелости будущего служащего органов публичной власти на основе диагностических данных были сформированы и содержательно обоснованы профили личностной зрелости для каждой выделенной категории. Сравнительное рассмотрение этих профилей позволяет не только выявить специфические черты и зоны развития для каждой из представленных категорий, но и проследить потенциальную траекторию личностного и профессионального роста в рамках образовательной и корпоративной среды.

Профиль личностной зрелости абитуриента (первокурсника), отражает степень сформированности ключевых характеристик, значимых для успешного начала и прохождения образовательной траектории в высшей школе (рис. 1). Результаты позволяют спрогнозировать сильные стороны и потенциальные риски на этапе адаптации к студенческой жизни.

Анализ кластера «Ценностные ориентации» показывает доминирование ориентации на «Семейность» (70 %), что указывает на высокую значимость семейной поддержки и одобрения, и «Нравственность» (65 %), что формирует устойчивый этический фундамент и указывает на значимость поддержки ближайшего социального окружения как основного ресурса в стрессовый период поступления. Эти ценности могут являться основным источником мотивации и стабильности для абитуриента в стрессовый период поступления и первоначальной адаптации. Выраженность ценностей «Патриотичность» (60 %) и «Гражданственность» (52 %) находятся на более низком среднем уровне, свидетельствуя о том, что публично-гражданская идентичность и чувство сопричастности к широким социальным процессам у абитуриентов развиты слабо и не являются значимыми мотиваторами. Ведущей является ценностная система, сфокусированная на ближайшем социальном окружении.

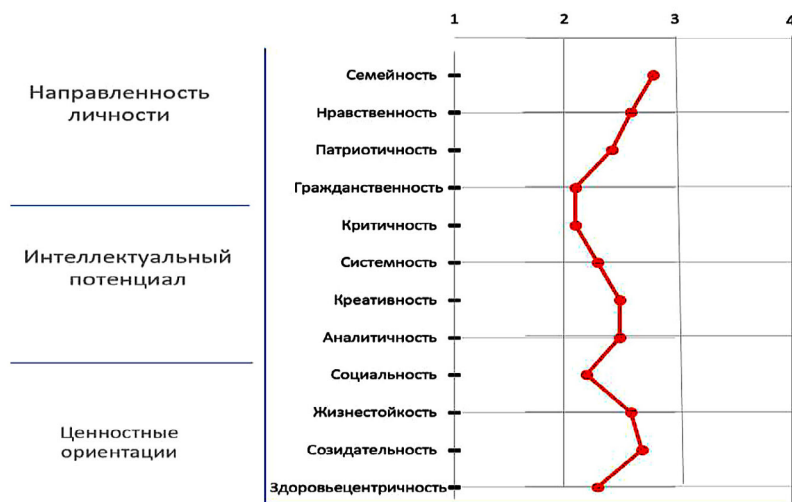


Рис. 1. Профиль личностной зрелости абитуриента (первокурсника)

Fig. 1. Personal maturity profile of an applicant (first-year student)

Исследование кластера «Интеллектуальный потенциал» демонстрирует проблемную картину с точки зрения требований высшего образования. Выраженность качеств «Креативность» (62,5 %) и «Аналитичность» (62,5 %) находится на среднем уровне, что свидетельствует о наличии базовой способности к генерации идей и обработке информации. Однако качество «Системность» (57,5 %) развито слабее, что может указывать на трудности со структурированием больших объемов знаний и выделением системных связей. Низкая выраженность качества «Критичность» (52,5 %) выявляет основной дефицит – неразвитость навыка рефлексивной оценки информации и формирования самостоятельных обоснованных суждений. Данный результат является ключевым вызовом для успешного освоения академических программ.

Рассмотрение кластера «Направленность личности» демонстрирует, что наиболее сильной стороной абитуриента является выраженное качество «Созидательность» (67,5 %) – ориентация на продуктивную деятельность и достижение целей, что является благоприятным прогностическим признаком для учебной мотивации. Достаточно высокий показатель выраженности качества «Жизнестойкость» (65 %) говорит о способности противостоять стрессам и неудачам, что крайне важно в конкурентной среде. Вместе с тем низкий уровень выраженности качества «Социальность» (55%) указывает на потенциальные трудности с быстрой интеграцией в новую социальную группу (студенческий коллектив), построением эффективных коммуникаций с преподавателями и коллегами. Выраженность качества «Здоровьецентричность» (57,5 %) также находится на низком уровне, что в условиях предстоящих повышенных учебных нагрузок представляет собой дополнительный фактор риска.

Таким образом, профиль абитуриента «рисует» портрет целеустремленного молодого человека с четкой ориентацией на результат («Созидательность») и устойчивой системой личных ценностей («Семейность», «Нравственность»), обладающего, тем не менее, значительным внутренним дисбалансом.

Основными «зонами риска» для успешной адаптации в вузе являются: 1) интеллектуальный дефицит: слабо развитые критическое и системное мышление, которые составляют основу академической деятельности; 2) коммуникативный барьер: низкая социальная направленность, которая может затруднить формирование связей и получение поддержки в новой среде; 3) пренебрежение ресурсным состоянием: низкий приоритет здоровья на фоне предстоящих нагрузок.

Таким образом, для абитуриента (первокурсника) первостепенной задачей на этапе перехода от школы к вузу является не столько академическая подготовка, сколько развитие метакогнитивных навыков (критичность, системность) и социально-психологическая подготовка, направленная на компенсацию выявленных дефицитов.

Профиль личностной зрелости студента (2-й, 3-й курсы) представлен на рис. 2.

Анализ кластера «Ценностные ориентации» показал тенденцию к среднему уровню выраженности ценностей, однако с заметной внутренней иерархией. Наиболее выраженной ценностью является качество

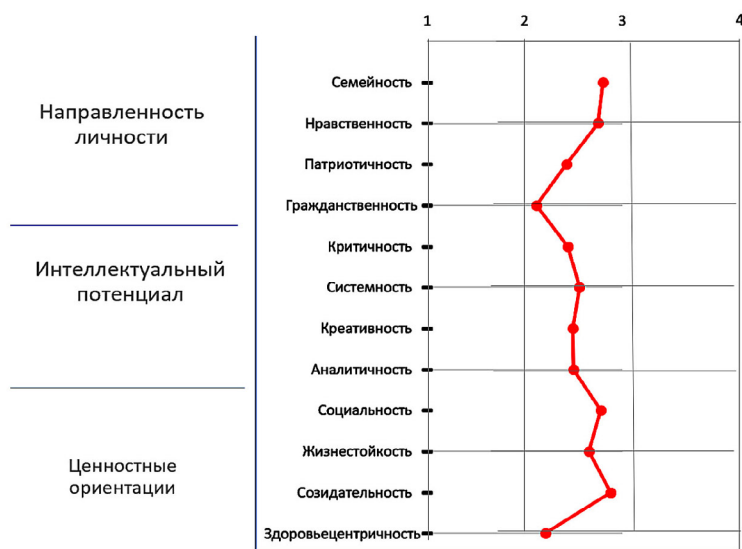


Рис. 2. Профиль личностной зрелости студента (2-й, 3-й курсы)

Fig. 2. Profile of student personal maturity (2nd, 3rd years)

«Семейность» (70 %), что свидетельствует о значимости для студента семейных отношений и поддержки, которые могут выступать ключевым ресурсом в образовательной деятельности. Качество «Нравственность» (68,8 %) находится на сопоставимом уровне, указывая на ориентацию на этические нормы и принципы в поведении. Выраженность качеств «Патриотичность» (60,8 %) и «Гражданственность» (53 %) находится на среднем уровне. Это позволяет сделать вывод о том, что идентичность студента в большей степени базируется на частных, межличностных ценностях (семья, мораль), в то время как публично-гражданская идентичность и вовлеченность в общественные процессы развиты в меньшей степени и требуют активизации.

Выраженность показателей личностной зрелости в кластере «Интеллектуальный потенциал» демонстрируют равномерную, но недостаточно высокую развитость ключевых интеллектуальных качеств. Все значения (Системность – 64 %; Аналитичность – 62,5 %; Креативность – 62,3 %; Критичность – 61 %) группируются в узком диапазоне чуть выше среднего. Подобная картина описывает студента как обладающего сбалансированным, но не раскрытым в полной мере познавательным аппаратом.

Относительно более высокий уровень выраженности системности позволяет предположить склонность к структурированию информации. Однако недостаточная развитость критичности и креативности может указывать на трудности с генерацией самостоятельных идей, выходом за рамки предлагаемых знаний и их рефлексивной оценкой. Это является точкой роста для формирования подлинно академического мышления.

Кластер «Направленности личности» характеризуется наиболее выраженными показателями. Лидирующая позиция качества «Созидательность» (72 %) свидетельствует о высоком уровне мотивации к продуктивной деятельности, стремлении к достижению целей и получению практических результатов, что является крайне благоприятным фактором для учебной и будущей профессиональной деятельности.

Высокие показатели выраженности качества «Социальность» (69,5 %) и «Жизнестойкость» (66,5 %) рисуют портрет коммуникабельного человека, способного эффективно взаимодействовать в коллективе и проявлять резистентность (психологическую устойчивость) в условиях стресса и трудностей. Вместе с тем заметно контрастирует низкий показатель выраженности качества «Здоровьецентричность» (55,3 %), что выявляет потенциальную уязвимость: при высокой активности и социальной вовлеченности студент может пренебрегать ресурсным состоянием своего физического и психического здоровья.

Из сказанного выше следует, что профиль студента отражает противоречивый, но в целом перспективный тип личности. С одной стороны, наблюдается сильная ориентация на социально-продуктивную деятельность (созидательность, социальность) и устойчивую систему частных ценностей (семейность, нравственность), с другой стороны, выявляется «дефицит» в сфере гражданской идентичности, критико-аналитического компонента мышления и, что особенно важно, культуры здоровья.

Следовательно, для полной реализации своего потенциала студенту рекомендуется:

- в ценностной сфере: развивать осознанную гражданскую позицию через участие в общественных и волонтерских проектах;
- в интеллектуальной сфере: целенаправленно развивать навыки критического мышления и креативности через работу с альтернативными источниками, участие в научных дискуссиях и проектной деятельности;
- в личностной сфере: сформировать осознанное отношение к здоровью как к ключевому ресурсу для поддержания высокой академической и социальной активности.

Профиль личностной зрелости молодого специалиста представлен на рис. 3.

В ценностном кластере наблюдается сбалансированный и зрелый профиль. Доминирующей ценностью является «Нравственность» (67,5 %), что указывает на высокую значимость этических принципов и надежности в профессиональном поведении. Ценности «Патриотичность» (65 %) и «Гражданственность» (65 %) выражены равномерно и находятся на уверенном среднем уровне, свидетельствуя о сформированности социальной ответственности и лояльности по отношению к широкому сообществу (включая, в корпоративном контексте, организацию). Выраженность качества «Семейность» (62,5 %), будучи наименьшим в кластере, остается в пределах средней нормы, что может отражать способность молодого специалиста поддерживать баланс между профессиональными и личными обязательствами.

Выраженность качеств в кластере «Интеллектуальный потенциал» демонстрирует ярко выраженный аналитико-системный склад мышления, что является ключевым активом для решения сложных

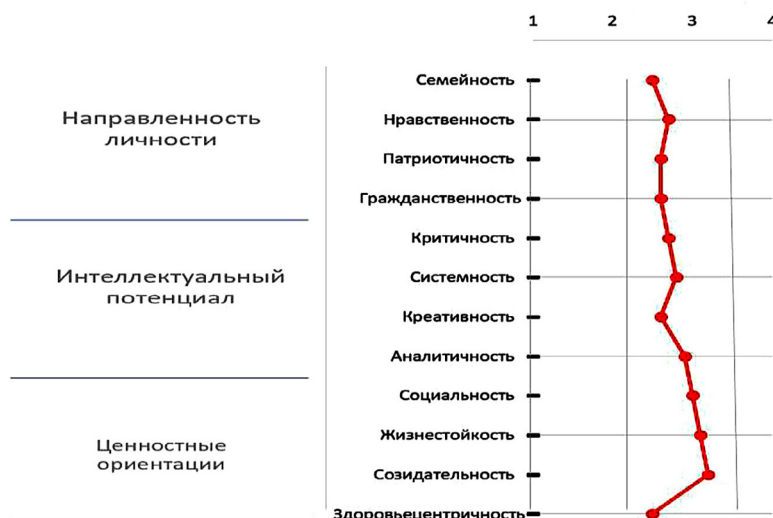


Рис. 3. Профиль личностной зрелости молодого специалиста
Fig. 3. Personal maturity profile of a young specialist

профессиональных задач. Высокие показатели качеств «Аналитичность» (72,5 %) и «Системность» (70 %) позволяют молодому специалисту эффективно обрабатывать большие объемы информации, выявлять причинно-следственные связи и структурировать сложные проекты.

Высокий уровень выраженности таких качеств, как «Критичность» (67,5 %) и «Креативность» (65 %), формирует гармоничный профиль: молодой специалист не только способен глубоко анализировать существующие данные, но и подвергать их сомнению, а также генерировать нестандартные решения в рамках заданных систем.

Следующий кластер «Направленность личности» характеризуется исключительно высокими показателями выраженности качеств личности, формирующими портрет высокомотивированного молодого специалиста. Лидирующие качества «Созидательность» (80 %) в сочетании с качеством «Жизнестойкость» (77,5 %) описывает молодого специалиста, нацеленного на результат и обладающего значительным личностным ресурсом для преодоления трудностей и рабочего стресса.

Выраженность качества «Социальность» (75 %) указывает на развитые коммуникативные навыки, способность к эффективной командной работе и бесконфликтному взаимодействию. Единственным диссонансом является выраженность качества «Здоровьесцентричность» (62,5 %), которая, находясь в норме, существенно ниже выраженности других показателей личностной зрелости. Это выявляет потенциальный риск: при высокой вовлеченности в работу и социальной активности молодой специалист может пренебрегать восстановительными практиками, что в долгосрочной перспективе может привести к эмоциональному выгоранию.

Все вышесказанное позволяет констатировать, что профиль молодого специалиста представляет собой модель эффективной и надежной личности, конкурентными преимуществами которой являются:

- аналитический интеллект, подкрепленный системным и критическим мышлением;
- высокий уровень социальной компетентности и стрессоустойчивости, обеспечивающий легкую интеграцию в коллектив и стабильность в условиях давления;
- сильная мотивация на достижение результата и созидательную деятельность.

Основной рекомендацией по развитию является повышение осознанности в сфере здоровья для профилактики выгорания и поддержания долгосрочной профессиональной продуктивности.

Полученные в ходе исследования результаты имеют значимость не только для системы высшего образования, национальной системы государственного управления Российской Федерации, но и могут представлять существенный интерес для международного научного сообщества. Вопрос обеспечения органов публичной власти зрелыми кадрами становится универсальным вызовом для государств по всему миру, однако большинство существующих исследований опираются на разрозненные методики, не прошедшие должной психометрической проверки. Проведенная верификация и валидация разработанного инструментария позволяет преодолеть этот разрыв, предлагая научному сообществу воспроизводимый и содержательно обоснованный механизм диагностики уровня развития личностной зрелости будущего служащего органов публичной власти.

Сравнительный анализ проблемного поля исследования позволяет выделить следующие различия:

1. В отличие от практик, сводящихся к применению методик с недостаточной валидацией на репрезентативных группах, данное исследование демонстрирует полный цикл психометрической валидации: от содержательной экспертизы до корреляционного подтверждения с независимыми конструктами. Это обеспечивает высокую доверительную интерпретацию профилей личностной зрелости.

2. Интегративная модель, объединяющая ценности, интеллект и направленности, прошла структурную верификацию через СТТ и CDM-моделирование, что позволило перейти от описания отдельных качеств личности к системной оценке личностной зрелости. Динамический подход (от абитуриента к молодому специалисту) валидирован на реальной выборке, что подтверждает наличие закономерной динамики развития, а не случайных колебаний показателей.

3. Полученные данные коррелируют с международными исследованиями лидерства в части важности критического мышления и системности для специалистов органов публичной власти. Однако валидация профилей в условиях российской публичной власти выявила специфический, ранее не документированный дисбаланс: устойчивый дефицит «здоровьецентричности» на всех этапах профессионального становления в процессе обучения в высшей школе. Этот результат, подтвержденный триангуляцией данных (опросник, кейсы и экспертная оценка),

указывает на универсальный риск эмоционального выгорания и требует большей актуализации здоровьесберегающих технологий в высшей школе.

Отметим, что именно благодаря строгим процедурам верификации и валидации полученные результаты исследования закрывают несколько важных пробелов в научном знании: 1) содержательная валидация конструкта (предложенная модель операционализирует зрелость через измеримые индикаторы, прошедшие экспертную верификацию, что делает конструкт понятным и пригодным для кросс-культурных сравнений); 2) диагностика скрытых зон роста (выявление низкого уровня «гражданственности» и «патриотичности» на ранних этапах при высоком уровне «семейности» прошло проверку на надежность и не является артефактом измерения, наблюдаемый феномен валидирован поведенческими методами (кейсы) и имеет прямое отношение к мотивации молодежи в карьерном росте); 3) практическая валидность инструментария (создание комплекса методов, прошедшего процедуру триангуляции и психометрической верификации, предоставляет научному сообществу и кадровым службам готовый, статистически обоснованный инструмент для мониторинга качества человеческого капитала).

Для исследователей и практиков данное исследование демонстрирует эффективность сочетания количественных и качественных методов оценки. Выявленные профили позволяют прогнозировать риски адаптации и профессиональной деформации. Например, обнаруженная связь между высоким уровнем «созидательности» и низким уровнем «критичности» у студентов может служить индикатором для корректировки образовательных программ в университетах по всему миру, готовящих будущих управленцев.

Таким образом, проведенное исследование преодолевает разрыв между теоретической востребованностью феномена личностной зрелости и практической невозможностью его объективной диагностики. Примененные процедуры верификации и валидации служат гарантией научной чистоты исследования: предложенная модель и профили демонстрируют устойчивые, тиражируемые закономерности становления личности в профессиональном контексте в процессе обучения в высшей школе, не зависящие от субъективных оценок.

Заключение

Полученные результаты свидетельствуют о достижении поставленной цели: выявлены и содержательно описаны профили личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти на этапах профессионального становления (абитуриент (первокурсник), студент, молодой специалист). Анализ данных подтвердил выдвинутую гипотезу о наличии закономерной траектории развития личностной зрелости от абитуриента к молодому специалисту, характеризующейся постепенным наращиванием показателей по всем трем кластерам модели (ценностные ориентации, интеллектуальный потенциал, направленности личности).

В ходе работы были даны ответы на поставленные исследовательские вопросы: 1) разработан и верифицирован комплексный инструментарий

оценки (опросник, ситуационные задачи, кейсы), основанный на интегративной модели и современных психометрических подходах (СТТ, IRT, CDM), что обеспечивает надежную и валидную диагностику личностной зрелости в условиях государственной службы; 2) установлено, что профили эволюционируют от доминирования частных ценностей («Семейность») у абитуриентов и студентов к преобладанию публично-значимых ценностей («Патриотичность», «Гражданственность») у молодых специалистов. Интеллектуальный потенциал развивается от базового уровня к развитому системно-критическому мышлению. Однако выявлен устойчивый дисбаланс: низкий уровень выраженности качества «Здоровьецентричность» на всех этапах, что создает риск профессионального выгорания; 3) показатели личностной зрелости положительно коррелируют с карьерным ростом, однако качественное наполнение зрелости меняется: от личной устойчивости и созидательности на ранних этапах к критическому мышлению и социальной ответственности на позициях специалиста.

Научная значимость исследования заключается в преодолении методологического вакуума в изучении личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти. Предложенная модель операционализирует данный конструкт через измеримые индикаторы, что делает его пригодным для кросс-культурных сравнений и дальнейших академических изысканий, заполняя пробел между теоретической востребованностью феномена и практической невозможностью его объективной диагностики.

Практическая значимость работы определяется созданием готового инструментария, позволяющего выявлять не только текущий уровень и специфические профили личностной зрелости будущих служащих органов публичной власти, но и выстраивать индивидуальную траекторию развития личностной зрелости, нивелируя зоны риска еще на этапе получения высшего образования.

Список литературы

1. Авалуева Н. Б. Личностно-профессиональная зрелость как ресурс развития человека // Образовательная политика. 2025. 21(2). С. 94–106.
2. Адлер А. Понять природу человека / Пер. с англ. С. Рюмина. Москва: АСТ, 2026. 274 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Пер. с англ. А. Боковой. Москва: Институт психотерапии, 2002. 147 с.
4. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Москва: ДиректМедиа, 2008. 134 с.
5. Андрияшкова Н. П. К вопросу становления личностной зрелости // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2022. Т. 41. С. 3–10. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.41.3>
6. Андрияшкова Н. П. Личностная зрелость в ракурсе событийности жизни // Научное мнение. 2023. № 5. С. 87–90. https://doi.org/10.25807/22224378_2023_5_87
7. Андрияшкова Н. П. Личностная зрелость: модель исследования в контексте событийного подхода // Известия Саратовского университета.

Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22. № 4. С. 423–426. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-4-423-426>

8. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва: Смысл; Академия, 2007. 528 с.

9. Балык А. С., Цыбуленко О. П. Психологическая зрелость личности: теоретические концепции и подходы // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 12. С. 63–67

10. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва: Флинта; Наука, 1998. 168 с.

11. Бочарова Ю. Ю. Моделирование экосистем педагогического образования в постнеклассической парадигме // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 5. С. 7–15. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.01>

12. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростелевой. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. С. 38–46.

13. Гаркуша Н. С., Кролевецкая Е. Н., Авалуева Н. Б. Модель качеств личности сферы управления: экспертная оценка содержания в контексте эффективности выполнения профессиональной деятельности // Science for Education Today. 2025. Т. 15. № 5. С. 139–158. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.07>

14. Головкин А. Д., Харьковская Н. В. Система методов в научных исследованиях // Меридиан. 2020. Т. 4(38). С. 84–86.

15. Гусейнов А. Ш., Шиповская В. В. Личностная зрелость как основа гармоничного и аутентичного бытия в условиях транзитивности // Южно-Российский журнал социальных наук. 2023. Т. 24. № 3. С. 24–44. <https://doi.org/10.31429/26190567-24-3-24-44>

16. Деркач А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. 2013. № 1(45). С. 11–16.

17. Завьялова И. Ю., Солдатова Е. Л. Структура личностной зрелости пожилых людей, участвующих в программах непрерывного образования // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 1. С. 93–108. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.06>

18. Знаков В. В., Рябикова З. И. Психология человеческого бытия. Москва: Смысл, 2017. 416 с.

19. Иванова О. В. Личностная зрелость руководителя в контексте тренда на омоложение со трудников организации // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2023. № 3. С. 68–77. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2023.3.68-77>

20. Ильин Е. П. Психология взрослости. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 544 с.

21. Кожевникова О. В. О структуре личностной зрелости студентов университета // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 31. № 4. С. 428–434. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-4-428-434>

22. Кузнецова Д. А., Минияров В. М. Модель формирования личностной зрелости студентов в вузе // Психология. Историко-критические

обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 1А. С. 224–231. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.45.1.026>

23. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 130 с.

24. Лисовский О. В., Фокин А. А., Лисица И. А. Иванов Д. О., Моисеева К. Е. Оценка личностной зрелости студентов 1 курса медицинского вуза // Медицинская наука и образование Урала. 2024. Т. 25. № 1 (117). С. 74–78. https://doi.org/10.36361/18148999_2024_25_1_74

25. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 675 с.

26. Малиева Е. С. Личностная зрелость человека в современном социуме XXI века // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 3–1. С. 9–24. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.72.31.001>

27. Малиева Е. С. Особенности взаимосвязи личностной зрелости с различными конструктами структуры личности // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 8(122). С. 1–44. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.122.104>

28. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. Т. Гутман и Н. Мухиной. Санкт-Петербург: Питер, 2025. 400 с.

29. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. 462 с.

30. Павлова Н. С. Исследование субъектных и личностных характеристик в русле системно-субъектного подхода // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. № 4. С. 462–474. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.402>

31. Перлз Ф. Теория гештат-терапии / Пер. с англ. В. Кислюк, А. Корнева, В. Петренко. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2004. 384 с.

32. Плужникова Н. Н., Чередникова А. Ю. Системное моделирование навыков soft skills как условие сотрудничества молодежи разных стран // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2(55). С. 193–202. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-193-202>

33. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург: Питер. 2000. 416 с.

34. Русалов В. М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? // Психологический журнал. 2006. № 5. С. 83–91.

35. Рябикина З. И., Фоменко Г. Ю. Субъектно-бытийный подход: преемственность традиций // Человек. Сообщество. Управление. 2009. № 4. С. 26–37

36. Сапогова Е. Е. Экзистенциальная психология взрослости. Москва: Смысл, 2013. 767 с.

37. Сергиенко Е. А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 279 с.

38. Синягин Ю. В., Шебураков И.Б. Управленческая зрелость как интегральная характеристика личности руководителя // Государственная служба. 2022. Т. 24. № 6(140). С. 82–87. <https://doi.org/10.22394/2070-8378-2022-24-6-82-87>

39. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. 400 С.
40. Солдатова Е. Л., Шляпникова И. А. Связь эго-идентичности и личностной зрелости // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 29–32.
41. Страусова А. А. Реализация общих и частных принципов моделирования в педагогической модели формирования профессиональных компетенций менеджеров-логистов в высшей школе // Педагогическое образование. 2023. Т. 4(11). С. 90–95
42. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Пер. с нем. Э. М. Телятниковой. Москва: АСТ, 2015. 618 с.
43. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Пер. с англ. А. Алексеева. Санкт-Петербург: Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
44. Cattell R. B., P. Cattell H. E. Personality structure and the new fifth edition of the 16PF // Educational and psychological measurement. 1995. Vol. 55. № 6. P. 926–937. <https://doi.org/10.1177/0013164495055006002>
45. Colby A., Kohlberg L., Gibbs J.C., Lieberman M. A., Fischer K., Saltstein H. D. Longitudinal study of moral judgment // Monographs of the society for research in child development. 1983. Vol. 48. № 1/2. P. 1–124. <https://doi.org/10.2307/1165935>
46. Hogan R., Roberts B. W. A. Socioanalytic model of maturity // Journal of career assessment. 2004. Vol. 12(2). P. 207–217. <https://doi.org/10.1177/1069072703255882>
47. Lyu F. F., Ramoo V., Wang Y. X. Career maturity, psychological resilience, and professional self-concept of nursing students in China: A nationwide cross-sectional study // Journal of professional nursing. 2022. Vol. 42. P. 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.06.003>
48. Rogers C. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston. 1970. 423 p.
49. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of personality and social psychology. 1989. Vol. 57. № 6. P. 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
50. Schwartz S. H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist J.-E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. Refining the theory of basic individual values // Journal of personality and social psychology. 2012. 103(4). P. 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>

References

- Adler, A. (2002). *The practice and theory of individual psychology* (A. Bokovikov, Trans.). Institute of Psychotherapy. (In Russ.). (Original work published in English 1924)
- Adler, A. (2026). *Understanding Human Nature* (S. Ryumin, Trans.). АСТ. (In Russ.). (Original work published in English 1927)
- Allport, G. (2002). *Formation of personality: Selected works* (V. Trubitsyna & D. A. Leontyev, Trans.). Smysl. (In Russ.). (Original work published in English 1955)

- Ananyev, B. G. (2008). *Lichnost, subyekt deyatelnosti, individualnost* [Personality, subject of activity, individuality]. DirectMedia. (In Russ.)
- Andryushkova, N. P. (2023). Personal maturity in the perspective of the eventfulness of life. *The Scientific Opinion journal*, 5, 87–90. (In Russ.) https://doi.org/10.25807/22224378_2023_5_87
- Andryushkova, N. P. (2022). Personal maturity: A research model in the context of an event approach. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 22(4), 423–426. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-4-423-426>
- Andryushkova, N. P. (2022). Revisiting personal maturity development. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 41, 3–10. (In Russ.) <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.41.3>
- Asmolov, A. G. (2007). *Psikhologiya lichnosti: Kulturno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka* [Personality psychology: A cultural and historical understanding of human development]. Smysl. (In Russ.)
- Avalueva, N. B. (2025). Personal and professional maturity as a resource for human development. *Educational Policy*, 21(2), 94–106. (In Russ.)
- Balyk, A. S., & Tsybulenko, O. P. (2016). Psychological maturity of personality: Theoretical concepts and approaches. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 12, 63–67. (In Russ.)
- Bocharova, J. Yu. (2022). Modelling ecosystems of pedagogical education in the postnonclassical paradigm. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, 7–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.01>
- Bodalev, A. A. (1998). *Vershina v razviti v zroslogo cheloveka: xarakteristiki i usloviya dostizheniya* [The pinnacle of adult development: characteristics and conditions of achievement]. Flint; Science. (In Russ.)
- Bratchenko, S. L., & Mironova, M. R. (1997). Lichnostny rost i ego kriterii [Personal growth and its criteria]. In A. A. Krylova, L. A. Korosteleva (Eds.), *Psychological Problems of Personal Self-Realization* (pp. 38–46). St. Petersburg State University Press. (In Russ.)
- Cattell, R. B., & P. Cattell, H. E. (1995). Personality structure and the new fifth edition of the 16PF. *Educational and Psychological Measurement*, 55(6), 926–937. <https://doi.org/10.1177/0013164495055006002>
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Lieberman, M., Fischer, K., & Saltzstein, H. D. (1983). A Longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(1/2), 1–124. <https://doi.org/10.2307/1165935>
- Derkach, A. A. (2013). Psychological-akmeological bases and means of optimizing personal and professional development of competitive specialist. *Akmeology*, 1(45), 11–16. (In Russ.)
- Erikson, E. H. (1996). *Childhood and Society* (A. Alekseev, Trans.). Lenato; AST; University Book Foundation. (In Russ.) (Original work published in English 1950)
- Fromm, E. (2015). *The Anatomy of Human Destructiveness* (E. M. Telyatnikova, Trans.). AST. (In Russ.) (Original work published in 1973)
- Garkusha, N. S., Krolevetskaya, E. N., & Avalueva, N. B. (2025). A model of personality traits in the field of man agement: An expert assessment of the content with the main focus on the effectiveness of job per formance. *Science for Education Today*, 15(5), 139–158. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.07>
- Golovko, A. D., & Kharkova, N. V. (2020). System of methods in research. *Meridian*, 4(38), 84–86. (In Russ.)

- Guseinov, A. Sh., & Shipovskaya, V. V. (2023). Personal maturity as the basis of harmonious and authentic being under conditions of transitivity. *South-Russian Journal of Social Science*, 24(3), 24–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.31429/26190567-24-3-24-44>
- Hogan, R., & Roberts, B. W. A. (2004). Socioanalytic model of maturity. *Journal of Career Assessment*, 12(2), 207–217. <https://doi.org/10.1177/1069072703255882>
- Ilyin, E. P. (2012). *Psikhologiya vzroslosti* [Psychology of adulthood]. Piter. (In Russ.)
- Ivanova, O. V. (2023). Personal maturity of the leader in the context of the trend towards the rejuvenation of employees of the organization. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 3, 68–77. (In Russ.) <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2023.3.68-77>
- Kozhevnikova, O. V. (2021). On the structure of personal maturity of university students. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 31(4), 428–434. (In Russ.) <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-4-428-434>
- Kuznetsova, D. A., & Miniyarov, V. M. (2020). Model for the development of students maturity at university. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 9(1A), 224–231. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2020.45.1.026>
- Leontiev, A. N. (1975). *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Politizdat. (In Russ.)
- Leontiev, D. A. (Eds.). *Lichnostny 'j potencial: Struktura i diagnostika* [Personal potential: Structure and diagnostics]. Smysl. (In Russ.)
- Lisovskii, O. V., Fokin, A. A., Lisitsa, I. A., Ivanov, D. O., & Moiseeva, K. E. (2024). Assessment of the personal maturity of students of the 1 course of the medical university. *Medical Science and Education of Ural*, 25(1), 74–78. (In Russ.) https://doi.org/10.36361/18148999_2024_25_1_74
- Lyu, F. F., Ramoo, V., & Wang, Y. X. (2022). Career maturity, psychological resilience, and professional self-concept of nursing students in China: A nationwide cross-sectional study. *Journal of Professional Nursing*, 42, 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.06.003>
- Malieva, E. S. (2022). Personal maturity in the modern society of the 21st century. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 11(3A), 9–24. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2022.72.31.001>
- Malieva, E. S. (2022). Specifics of the relationship of personal maturity with various constructs of personality structure. *International Research Journal*, 8(122), 1–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.122.104>
- Maslow, A. H. (2025). *Motivation and personality* (T. Gutman and N. Mukhina, Trans.). Piter. (In Russ.) (Original work published in English 1954)
- Pavlova, N. S. (2023). The study of subjective and personal characteristics in line with the system-subject approach. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 13(4), 462–474. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.402>
- Perls, F. S. (2004). *Gestalt therapy: excitement and growth in the human personality* (V. Kislyuk, A. Kornev and V. Petrenko, Trans.). Institute of General Humanitarian Research. (In Russ.) (Original work published in English 1951)
- Pluzhnikova, N. N., & Cherednikova, A. Yu. (2022). System modeling of soft skills as a condition for cooperation of young people of different countries. *Pedagogical IMAGE*, 16(2), 193–202. (In Russ.) <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-193-202>
- Rean, A. A., & Kolominsky, Ya. L. (2000). *Socialnaya pedagogicheskaya psikhologiya*. [Social educational psychology]. Piter. (In Russ.)

- Rogers, C. (1970). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston.
- Rusalov, V. M. (2006). Psychological maturity: A single or multiple characteristic? *Psychological Journal*, 5, 83–91. (In Russ.)
- Ryabikina, Z. I., & Fomenko, G. Yu. (2009). Subjective ontological approach: Tradition continuity. *Man. Community. Management*, 4, 26–37. (In Russ.)
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sapogova, E. E. (2013). *Ekzistencialnaya psikhologiya vzroslosti* [Existential psychology of adulthood]. Smysl. (In Russ.)
- Sergienko, E. A. (2021). *Psikhicheskoe razvitie s pozicij sistemno-subyektного podkhoda* [Mental development from the standpoint of the system-subjective approach]. Institute of Psychology of the RAS. (In Russ.)
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values, 103(4), 663–688. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Sinyagin, Yu. V., & Sheburakov, I. B. (2022). Managerial maturity as an integral characteristic of a leader's personality. *Public Service*, 24(6), 82–87. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/2070-8378-2022-24-6-82-87>
- Slobodchikov, V. I., & Isaev, E. I. (2013). *Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitie subyektivnoy realnosti v ontogeneze* [Developmental psychology of humans. The development of subjective reality in ontogenesis]. PSTGU. (In Russ.)
- Soldatova, E. L., & Shlyapnikova, L. A. (2015). Correlation between ego-identity and maturity of personality. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology*, 8(1), 29–33. (In Russ.)
- Strausova, A. A. (2023) Implementation of general and specific principles of modeling in the pedagogical model for forming professional competencies of logistics managers in higher school. *Pedagogical Education*, 4(11), 90–95. (In Russ.)
- Zavyalova, I. Yu., & Soldatova, E. L. (2019). Structure of personal maturity of older people participating in lifelong educational programs. *Science for Education Today*, 9(1), 93–108. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1901.06>
- Znakov, V. V., & Ryabikina, Z. I. (2017). *Psikhologiya chelovecheskogo bytiya* [Psychology of human existence]. Smysl. (In Russ.)

Информация об авторах

Авалуева Наталия Борисовна, канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Дирекции приоритетных образовательных инициатив общеакадемического факультета Российской академии государственной службы и народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>, avalueva-nb@ranepa.ru

Кролевецкая Елена Николаевна, д-р пед. наук, доцент, заместитель декана общеакадемического факультета, ведущий научный сотрудник Российской академии государственной службы и народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1312-3638>, krolevetskaya-en@ranepa.ru

Михайлова Дарья Ивановна, канд. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник Дирекции приоритетных образовательных инициатив общего академического факультета Российской академии государственной службы и народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8760-2383>, darya.mikhaylova.bel@gmail.com

Карташева Наталья Сергеевна, аспирант, руководитель направления Дирекции приоритетных образовательных инициатив общего академического факультета Российской академии государственной службы и народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5756-2725>, kartasheva-ns@ranepa.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Nataliya B. Avalueva, Cand. Sci. (Pedagogy), Leading Researcher at the Directorate of Priority Educational Initiatives of the General Academic Faculty, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5044-7076>, avalueva-nb@ranepa.ru

Elena N. Krolevetskaya, Dr. Sci. (Pedagogy), Docent, Deputy Dean of the General Academic Faculty, Leading Researcher at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1312-3638>, krolevetskaya-en@ranepa.ru

Darya I. Mikhaylova, Cand. Sci. (Pedagogy), Docent, Leading Researcher at the Directorate of Priority Educational Initiatives of the General Academic Faculty, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8760-2383>, darya.mikhaylova.bel@gmail.com

Natalia S. Kartasheva, Graduate Student, Head of Department of the Directorate of Priority Educational Initiatives of the General Academic Faculty, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5756-2725>, kartasheva-ns@ranepa.ru

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

All authors have read and approved the final manuscript.



Дифференциация требований работодателей сферы государственного и муниципального управления к надпрофессиональным компетенциям молодых специалистов: региональное исследование

М. В. Ненашева

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,
Архангельск, Российская Федерация.
m.nenasheva@narfu.ru

Аннотация

Введение. Современные требования к выпускникам вузов включают не только профессиональные знания и умения, но и надпрофессиональные компетенции. При этом востребованность отдельных, в том числе надпрофессиональных, компетенций может определяться спецификой профессиональных задач и различаться у разных групп работодателей. Менее изученным является вопрос о дифференциации требований к надпрофессиональным компетенциям молодых специалистов внутри сферы государственного и муниципального управления.

Цель. Выявить особенности и различия требований органов законодательной и исполнительной власти Архангельской области к надпрофессиональным компетенциям молодых специалистов.

Методы. В мае–июле 2025 г. проведено анкетное исследование представителей органов государственной и муниципальной власти Архангельской области в рамках редизайна магистерской программы по профилю «Лидерство и управление социально-политическими системами». За основу анкетирования был взят конструктор надпрофессиональных компетенций АНО «Россия – страна возможностей». Инструмент исследования включал 19 надпрофессиональных компетенций, объединенных в четыре категории. Для каждой компетенции были определены соответствующие индикаторы. Респонденты оценивали степень значимости каждой компетенции для успешности специалиста на рабочем месте.

Результаты. Выявлены различия в приоритетах работодателей различных уровней и видов публичного управления. Для органов законодательной власти более значимыми оказались компетенции, связанные с коммуникацией и взаимодействием; для органов исполнительной власти – клиентоориентированность, работа с информацией, соблюдение правил и процедур; для муниципальных органов – лидерство, планирование, анализ информации и ориентация на результат. Одновременно установлено общее поле востребованных компетенций: ни одна из включенных в исследование компетенций не была отнесена работодателями к нежелательным.

Научная новизна заключается в выявлении устойчивых различий в профилях надпрофессиональных компетенций, востребованных региональными органами законодательной и исполнительной власти.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании и обновлении образовательных программ, ориентированных на подготовку специалистов для государственного и муниципального управления.

Ключевые слова: надпрофессиональные компетенции, универсальные компетенции, государственное и муниципальное управление, молодые специалисты, компетентностный профиль, подготовка госслужащих

Для цитирования: Ненашева М. В. Дифференциация требований работодателей сферы государственного и муниципального управления к надпрофессиональным компетенциям молодых специалистов: региональное исследование // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 138–149. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.007>

Поступила в редакцию 24 февраля 2026 г.; поступила после рецензирования 30 апреля 2026 г.; принята к публикации 2 мая 2026 г.

Original article

Differentiation of employers' requirements for supra-professional competencies of young professionals in public and municipal administration: A regional study

Marina V. Nenasheva

Northern Arctic Federal University,
Arkhangelsk, Russian Federation
m.nenasheva@narfu.ru

Abstract

Introduction. Contemporary requirements for university graduates encompass not only professional knowledge and skills but also supra-professional competencies. The demand for particular competencies, including supra-professional ones, may be determined by the specific nature of professional tasks and vary across different groups of employers. The differentiation of requirements for supra-professional competencies of young professionals within the field of public and municipal administration remains insufficiently studied.

Aim. To identify the specific features and differences in the requirements of legislative, executive and municipal authorities in the Arkhangelsk Region for the supra-professional competencies of young professionals.

Methods. A questionnaire survey of representatives of public and municipal authorities in the Arkhangelsk Region was conducted in May–July 2025 as part of the redesign of a Master's degree programme specialising in *Leadership and Management of Socio-Political Systems*. The survey was based on the supra-professional competency framework developed by the Autonomous Non-Profit Organisation *Russia – Land of Opportunity*. The research instrument included 19 supra-professional competencies grouped into four categories. Relevant indicators were defined for each competency. Respondents assessed the importance of each competency for successful performance in the workplace.

Results. Differences were identified in the priorities of employers across different levels and types of public administration. For legislative authorities, competencies related to communication and interaction were considered more important; for executive authorities, customer orientation, information management, and adherence to rules and procedures were prioritised; for municipal authorities, leadership, planning, information analysis, and results orientation were more significant. At the same time, a common field of demanded competencies was identified: none of the competencies included in the study was classified by employers as undesirable.

Scientific novelty. The study identifies consistent differences in the profiles of supra-professional competencies demanded by regional legislative and executive authorities.
Practical significance. The findings can be used in the design and revision of educational programmes aimed at preparing specialists for public and municipal administration.

Keywords: supra-professional competencies, universal competencies, soft skills, public and municipal administration, young professionals, competency profile, public administration training

For citation: Nenasheva, M. V. (2026). Differentiation of employers' requirements for supra-professional competencies of young professionals in public and municipal administration: A regional study. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 138–149. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.007>

Received February 24, 2026; revised April 30, 2026; accepted May 2, 2026.

Введение

Трансформация требований рынка труда усиливает значение не только профессиональных, но и надпрофессиональных компетенций выпускников высшего образования. Однако востребованность отдельных компетенций определяется не только общими тенденциями рынка труда, но и спецификой профессиональной деятельности конкретных групп работодателей.

Одним из главных направлений государственной политики России в области образования является подготовка специалистов, которые обеспечат решение вопросов социально-экономического развития страны в соответствии с реалиями настоящего и вызовами будущего¹. Основой подготовки таких специалистов является компетентностный подход, который предполагает не только овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для работы по специальности, но также надпрофессиональными компетенциями (Довгилевич, Дусенко, 2023; Апенько и др., 2025).

В современной науке понятия “надпрофессиональные компетенции”, как и надпрофессиональные навыки (soft skills), остаются дискуссионными (Ануфриева, 2023; Апенько, Коньшунова, 2024). Однако большинство исследователей сходятся во мнении, что надпрофессиональные навыки – это социально-психологические и личностные качества человека, к которым относятся коммуникативные навыки, навыки критического мышления, умение работать в команде и др. (Акимова, 2020; Ермаков, Амантай, 2021; Степашкина и др., 2022; Фрумин и др., 2018; Cinque, 2017; Thompson, 2019). Надпрофессиональные компетенции можно определить как базовые знания, общие умения, личностные качества, которые требуются и присущи широкому кругу людей вне зависимости от их сферы деятельности и профессии, которые дают возможность достигать положительных результатов в профессиональной и других областях жизнедеятельности.

¹ Постановление от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”». <http://government.ru/docs/all/115042>

В действующих Федеральных государственных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3++) и разработанных на их основе образовательных программах понятие «надпрофессиональные компетенции» отсутствует. Вместо него используется понятие «универсальные (или общие, ключевые) компетенции» (УК) (Круподерова, Круподерова, 2021). Универсальные компетенции едины для всех направлений подготовки бакалавриата и сгруппированы по категориям: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение), безопасность жизнедеятельности.

В условиях динамично меняющегося рынка труда и нарастающей неопределенности профессиональной среды, надпрофессиональные компетенции приобретают все большее значение для карьерного роста (Бабина, 2022; Михайлова, 2022; Мхеидзе, 2020; Никитина, Будовская, 2024; Погребная, Михайлова, 2025; Щетинина, Зинченко, 2016). Владение надпрофессиональными компетенциями позволяет специалисту не только эффективно решать текущие задачи, но и формировать будущее своей организации и собственной карьеры (Рыбина, 2023; Емельянова, 2024).

Несмотря на значительное число исследований, посвященных востребованности надпрофессиональных компетенций выпускников, менее изученным остается вопрос о дифференциации требований различных групп работодателей, осуществляющих профессиональную деятельность в одной сфере. В частности, недостаточно данных для оценки различий в профилях надпрофессиональных компетенций, востребованных органами государственного и муниципального управления

Соответственно, *целью настоящей статьи* является определение специфики запроса работодателей сферы законодательной и исполнительной власти Архангельской области на молодых специалистов, обладающих надпрофессиональными компетенциями.

В июне 2021 г. Департаментом оценки и методологии АНО «Россия – страна возможностей» проведено исследование, направленное на выявление приоритетных надпрофессиональных компетенций, наиболее востребованных ключевыми работодателями Российской Федерации при трудоустройстве студентов и выпускников вузов. По итогам исследования разработан профиль основных универсальных характеристик, представляющих интерес для оценки и развития со стороны студентов, университетов и работодателей (Степашкина и др., 2022).

Методы

Настоящее исследование востребованности на рынке труда молодых специалистов с надпрофессиональными компетенциями проведено в мае – июле 2025 г. в рамках проекта по редизайну магистерской программы по направлению подготовки 47.04.01 Философия, профиль «Лидерство и управление сложными социально-политическими системами», которая реализуется кафедрой философии и социологии Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (САФУ). Цель проекта заключалась в адаптации содержания

магистерской программы под потребности региональных органов исполнительной и законодательной власти в специалистах, которые владеют как профессиональными, так и надпрофессиональными компетенциями и способны решать задачи социально-экономического развития Архангельской области с учетом национальных интересов Российской Федерации в Арктике.

Для выявления надпрофессиональных компетенций, наиболее востребованных работодателями при приеме на работу выпускников вузов, был проведен анкетный опрос. За основу анкетирования был взят конструктор надпрофессиональных компетенций, разработанный АНО «Россия – страна возможностей»¹. Всего было отобрано 19 надпрофессиональных компетенций, которые были объединены в 4 категории: управление взаимодействием, управление задачами, энергия и общие знания. Для каждой компетенции были определены индикаторы, которые представлены в табл. 1.

Отбор надпрофессиональных компетенций осуществлялся автором статьи совместно с руководителем Центра компетенций САФУ, на базе которого проводится тестирование уровня сформированности надпрофессиональных компетенций, и руководителем Управления академического развития САФУ. Определение индикаторов надпрофессиональных компетенций проводилось с опорой на существующий конструктор АНО «Россия – страна возможностей», а также с учетом специфики реализуемой магистерской программы.

Респондентами стали служащие органов законодательной и исполнительной власти Архангельской области, а также организаций, которые представляют интерес с точки зрения трудоустройства будущих выпускников магистерской программы «Лидерство и управление социально-политическими системами». (см. табл. 2).

Анкеты рассылались работодателям на официальные адреса электронной почты. В процессе анкетирования респондентам предлагалось отнести каждую компетенцию в одну из четырех групп по степени важности для успешности на рабочем месте: наиболее существенные компетенции, желательные, менее существенные, нежелательные. Сбор данных проводился методом прямого опроса, при котором ответы записывались самими респондентами.

Результаты и обсуждение

Результаты исследования свидетельствуют о существенных различиях в профилях надпрофессиональных компетенций, востребованных работодателями разных уровней государственного и муниципального управления (табл. 3).

Как видно из табл. 3, в органах законодательной власти Архангельской области наиболее востребованными являются коммуникативные навыки, которые помогают специалисту эффективно взаимодействовать с командой, проводить переговоры и пр. К желательным, но менее существенным относятся такие компетенции, как долгосрочное и краткосрочное планирование, постановка задач, широта и глубина мышления.

¹ Компетенции // АНО «Россия – страна возможностей». <https://rsv.ru/other-skills>

Таблица 1 / Table 1

Конструктор надпрофессиональных компетенций
Universal Competencies Framework

Компетенции		Индикаторы
УПРАВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ	Лидерство	Умение определять цели команды, координировать ее действия, давать оценку выполненным задачам, мотивировать других на достижение целей, формировать командный дух.
	Эмоциональный интеллект	Способность осознавать свои эмоции, понимать причины их возникновения; умение внимательно слушать других, уважительно относиться к мнению людей; способность понимать возможные реакции на свое поведение.
	Убеждение	Умение убеждать других, управлять переговорами, привлекать других на свою сторону.
	Сотрудничество	Умение предлагать различные варианты решения проблем, выстраивать сеть контактов, налаживать взаимодействие.
	Клиентоориентированность	Умение задавать точные вопросы, быстро реагировать на запросы, предлагать решения, демонстрировать дружелюбный тон и конструктивность диалога в сложных ситуациях.
	Наставничество	Умение ставить задачи перед другими с целью развития их умений; знание разнообразных методов наставничества; готовность помогать другим советом, делиться экспертизой при выполнении новых / сложных задач.
УПРАВЛЕНИЕ ЗАДАЧАМИ	Анализ информации и принятие решений	Умение анализировать и корректно работать с различного рода информацией, устанавливать взаимосвязи между различными данными, принимать решения на основе собранных данных, рассматривать возможные альтернативные варианты действий.
	Планирование и организация	Умение разрабатывать план действий для достижения конечной цели, распределять ответственность между исполнителями, осуществлять промежуточный и итоговый контроль выполнения задач, соотносить планируемый результат с затрачиваемыми ресурсами, находить оптимальный вариант распределения ресурсов.
	Стратегическое мышление	Умение ставить стратегические цели, определять долгосрочные перспективы деятельности, определять будущие потребности организации, отслеживать тенденции развития отрасли, связывать действия команды с целями организации.
	Следование правилам и процедурам	Умение следовать существующим правилам, действовать согласно принятым инструкциям, выполнять должностные обязательства.
ЭНЕРГИЯ	Ориентация на результат	Умение определять конечный результат деятельности, устанавливать сроки его достижения, способность брать на себя дополнительную нагрузку, если это необходимо для достижения результата.
	Стрессоустойчивость	Умение сохранять контроль над своими эмоциями в стрессовых ситуациях и эффективно работать в условиях ресурсных ограничений.
	Инновационность	Умение предлагать новые идеи, нестандартные решения проблем, собирать обратную связь от коллег, использовать информацию для выявления возможностей совершенствования, предлагать пути оптимизации устоявшихся процессов.
	Адаптивность	Умение работать в условиях многозадачности, находить варианты действий в ситуации неопределенности, рассматривать перемены как новые возможности.
	Саморазвитие	Умение конструктивно воспринимать критику, выявлять свои сильные стороны, составлять план профессионального развития.
ОБЩИЕ ЗНАНИЯ	Цифровая грамотность	Умение формулировать поисковые запросы, находить релевантную информацию, хранить информацию и контент для облегчения поиска, взаимодействовать с другими через цифровые устройства и приложения; знание информационных технологий для организации командной работы; умение защитить себя и других от возможных онлайн-опасностей; знать авторские права, онлайн-риски и угрозы, меры безопасности и защиты устройства.
	Финансовая грамотность	Знание, как формируются собственные доходы и расходы; умение принимать финансовые решения на основе анализа краткосрочных и долгосрочных потребностей; знание основных видов мошенничества в финансовой области; знание налоговой, пенсионной системы государственного страхования; планирование и реализация работы с учетом основных финансово-экономических показателей организации; знание основных финансово-экономических правил организации.
	Правовая грамотность	Знание правовых норм, корпоративных правовых правил; знание своих обязанностей как гражданина РФ и их выполнение; знание правовых механизмов защиты своих прав и прав окружающих людей.
	Коммуникативная грамотность	Умение сглаживать конфликты, знание делового этикета, соблюдение этикета с учетом культурных особенностей других; умение преодолевать социальные, этнические и культурные стереотипы; открытость к взаимодействию с представителями других культур.

Таблица 2 / Table 2

Список респондентов
List of respondents

Работодатель	
Правительство Архангельской области	Министерство экономического развития, промышленности и науки Архангельской области
	Министерство культуры Архангельской области
	Министерство труда, занятости и социального развития Архангельской области
	Министерство образования Архангельской области
Мэрия города Архангельска	Управление координации проектов и программ проектного офиса департамента экономического развития Администрации городского округа «Город Архангельск»
Архангельское областное собрание депутатов	Комитет по законодательству и судебно-правовым вопросам
	Комитет по вопросам государственного управления, местного самоуправления и развитию институтов гражданского общества
	Комитет по культурной политике, образованию, науке, туризму и спорту
	Комитет по социальной политике и здравоохранению
Организации, осуществляющие деятельность по профессиональной переподготовке государственных гражданских служащих	ГКУ Архангельской области «Архангельский региональный ресурсный центр»
Центры компетенций	Центр компетенций САФУ
	Центр развития компетенции дирекции НОЦ Российская Арктика
	Круглогодичный молодежный образовательный центр «Наука»
	Архангельский региональный ресурсный центр

В органах исполнительной власти больше уделяется внимание таким компетенциям, как клиентоориентированность, умение анализировать и корректно работать с различного рода информацией, следовать правилам и процедурам, быть адаптивным. Выпускник должен также владеть базовыми знаниями в области экономики и права, а также навыками цифровой грамотности. Менее востребованы лидерские качества выпускников и их инициативность.

В муниципальных органах исполнительной власти существенными являются лидерские качества, умение анализировать информацию, планировать деятельность и ориентироваться на результат, в то время как остальные компетенции являются желательными. Региональные центры компетенций, в свою очередь, отдают приоритет навыкам межличностного взаимодействия, планирования деятельности и ориентации на результат.

Полученные данные свидетельствуют о существенных различиях по ранжированию надпрофессиональных компетенций между органами законодательной и исполнительной власти. Если для первых большая часть компетенций является существенными, то для органов исполнительной власти таковыми являются компетенции, связанные с анализом информации и ориентацией на результат. Остальные компетенции желательны. Вероятно, это связано с более широким функционалом органов законодательной власти, которые занимаются не только разработкой и обсуждением законов, но также контролем за их реализацией, в то

Таблица 3 / Table 3

Распределение надпрофессиональных компетенций по степени важности
Distribution of universal competencies by level of importance

Работодатели	Архангельское областное собрание депутатов				Правительство Архангельской области				Мэрия г. Архангельска				Центры компетенций			
Компетенции и степень их важности	Существенные	Желаемые	Менее существенные	Несущественные	Существенные	Желаемые	Менее существенные	Несущественные	Существенные	Желаемые	Менее существенные	Несущественные	Существенные	Желаемые	Менее существенные	Несущественные
Лидерство		•				•			•				•			
Эмоциональный интеллект	•					•				•			•			
Убеждение		•				•				•			•			
Сотрудничество	•				•				•				•			
Клиентоориентированность	•				•						•		•			
Наставничество	•					•			•					•		
Анализ информации и принятие решений	•				•				•					•		
Планирование и организация	•					•			•				•			
Стратегическое мышление		•				•			•				•		•	
Следование правилам и процедурам		•			•					•				•		
Ориентация на результат	•				•				•				•			
Стрессоустойчивость	•					•			•					•		
Инновационность		•				•				•				•		
Адаптивность	•				•				•					•		
Саморазвитие	•					•				•				•		
Цифровая грамотность	•				•				•				•			
Финансовая грамотность		•				•					•				•	
Правовая грамотность		•			•						•		•			
Коммуникативная грамотность	•				•					•			•			

время как органы исполнительной власти обеспечивают применение законов в процессе управленческой деятельности. Следует также отметить, что представителями органов законодательной и исполнительной власти Архангельской области не выявлено ни одной нежелательной компетенции. Каждая из них в той или иной степени востребована каждым из представленных работодателей. Даже если какая-то компетенция имеет более низкий приоритет по сравнению с другими навыками, она все равно рассматривается как положительная характеристика.

Заключение

Результаты исследования демонстрируют различия в профилях надпрофессиональных компетенций, при приеме на работу в органы исполнительной и законодательной власти Архангельской области. Вместе с тем выявлен универсальный корпус надпрофессиональных компетенций, значимых для представителей органов законодательной и исполнительной власти Архангельской области. К ним относятся развитые коммуникативные навыки, высокий уровень эмоционального интеллекта и выраженная ориентация на достижение результата. Это ядро можно считать базовым для эффективной работы в региональной системе власти, и его формирование должно занять приоритетное место в содержании магистерской подготовки по профилю «Лидерство и управление социально-политическими системами».

Для формирования остальных надпрофессиональных компетенций подготовка должна быть дифференцированной в рамках специализированных модулей, содержание которых должно быть адаптировано к специфическим требованиям различных секторов государственного и муниципального управления.

Результаты данного исследования были использованы при разработке новой концепции и собственного образовательного стандарта магистерской программы по направлению 47.04.01 Философия, профиль «Лидерство и управление сложными социально-политическими системами» САФУ.

Список литературы

1. Акимова О. А. Навыки soft skills и hard skills как конкурентное преимущество будущих выпускников // Мастер-класс. 2020. № 10. С. 9–14.
2. Ануфриева Т. Н. Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. № 2(226). С. 120–132. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-120-132>
3. Апенько С. Н., Коньшунова А. Ю. Формирование профессиональных и надпрофессиональных компетенций в рамках образовательных программ высшего образования // Инновационная экономика и общество. 2024. № 2(44). С. 85–93.
4. Апенько С. Н., Лукаш А. В., Давыдов А. И. Сущность и характеристика компетенций в оценках ключевых участников образовательного процесса // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 7. С. 109–132. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-7-109-132>

5. Бабина Ю. В. Надпрофессиональные компетенции: операционализация понятия в контексте парадигмы современного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12. № 3. С. 528–538. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-15>
6. Довгилевич П. Р., Дусенко С. В. Компетентностный подход в подготовке кадров нового формата // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. С. 469–473.
7. Емельянова Э. Л. Средства формирования «мягких» навыков у студентов вуза // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. № 1. С. 105–115. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.008>
8. Емельянова Э. Л. Измерение мягких навыков в образовательном и профессиональном контекстах: проблемы и возможные пути их решения // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 1. С. 109–119. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.007>
9. Ермаков Д. С., Амантай Ж. А. Модель мягких навыков. Современное образование и soft skills // Образовательная политика. 2021. № 4(88). С. 42–51. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-42-50>
10. Круподерова Е. П., Круподерова К. Р. Формирование универсальных компетенций обучающихся в условиях электронной информационно-образовательной среды // Образовательные ресурсы и технологии. 2021. № 4(37). С. 7–13. <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2021-4-7-13>
11. Михайлова С. В. Надпрофессиональные компетенции как компетенции специалиста будущего // Перспективы науки. 2022. № 2(149). С. 176–178.
12. Мхеидзе Л. Р. Развитие надпрофессиональных компетенций как условие реализации карьерного потенциала молодых специалистов // Власть и управление на Востоке России. 2020. № 3(92). С. 185–192. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2020-92-3-185-192>
13. Никитина Е. А., Будовская И. В. Исследование особенностей развития надпрофессиональных компетенций (soft-skills) студентов вуза // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2024. Т. 14. № 4. С. 121–131. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-4-121-131>
14. Погребная И. А., Михайлова С. В. Формирование критического мышления в эпоху неопределенности // Перспективы науки. 2025. № 8(191). С. 113–116.
15. Рыбина О. В. Сформированность компетенций soft skills как фактор успешности работы в команде // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78–4. С. 185–188.
16. Степашкина Е. А., Суходоев А. К., Гужеля Д. Ю. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов. Москва: НИУ ВШЭ, 2022. 32 с.
17. Фруммин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра: Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. Москва: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

18. Щетинина Д. П., Зинченко С. С. Формирование компетенции «лидерство» в вузах // Российский психологический журнал. 2016. Т. 13. № 4. С. 269–283.
19. Cinque M. MOOCs and soft skills: a comparison of different courses on creativity // Journal of e-learning and knowledge society. 2017. No. 13. P. 83–96. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1386>
20. Thompson S. The power of pragmatism: how project managers benefit from coaching practice through developing soft skills and self-confidence // International journal of evidence based coaching and mentoring. 2019. No. 17, P. 4–15. <https://doi.org/10.24384/86ee-ps25>

References

- Akimova, O. A. (2020). Soft skills and hard skills as a competitive advantage of future graduates. *Master class*, 10, 9–14. (In Russ.)
- Anufriyeva, T. N. (2023). Content analysis of the concept of “Soft Skills”. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, 2(226), 120–132 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-120-132>
- Apenko, S. N., & Konshunova, A. Y. (2024). Formation of professional and supra-professional competencies within the framework of educational programs of higher education. *Innovative Economy and Society*, 2(44), 85–93. (In Russ.)
- Apenko, S. N., Lukash, A. V., & Davydov, A. I. (2025). Essence and characteristics of competencies in the assessments of key participants in the educational process. *Higher Education in Russia*, 34(7), 109–132. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-7-109-132>
- Babina, Yu. V. (2022). Supra-professional competencies: operationalization of the notion in the context of the paradigm of modern education. *Professional Education in the Modern World*, 12(3), 528–538. (In Russ.) <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-15>
- Cinque, M. (2017). MOOCs and soft skills: A comparison of different courses on creativity. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13, 83–96. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1386>
- Dovgilevich, P. R., & Dusenko, S. V. (2023). Competence-based approach to training new personnel. *Modern Pedagogical Education*, 12, 469–473. (In Russ.)
- Emelyanova, E. L. (2024). Strategies for soft skills development in university students. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 105–115. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.008>
- Emelyanova, E. L. (2025). Measuring soft skills in educational and professional contexts: problems and possible solutions. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 109–119. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.007>
- Ermakov, D. S., & Amantay, Zh. A. (2021). Soft skills model on the school digital platform «Sberclass». *Educational Policy*, 4(88), 42–51. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-42-50>
- Frumin, I. D., Dobryakova, M. S., Barannikov, K. A., & Remorenko, I. M. (2018). *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra: Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendetsiyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya* [Universal competencies and new literacy: what to teach today for tomorrow's success: Preliminary conclusions of the international report on trends in the transformation of school education]. HSE. (In Russ.)

- Krupoderova, E. P., & Krupoderova, K. R. (2021). The formation of universal competencies students in the conditions electronic information and educational environment. *Educational resources and technologies*, 4(37), 7–13. (In Russ.) <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2021-4-7-13>
- Mheidze, L. R. (2020). Development of supra-professional competencies as a condition for realization of career potential of young specialists. *Power and governance in the East of Russia*, 3(92), 185–192. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2020-92-3-185-192>
- Mikhailova, S. V. (2022). Supraprofessional competencies as professional competencies for the future. *Perspectives of science*, 2(149), 176–178. (In Russ.)
- Nikitina, E. A., & Budovskaya, I. V. (2024). The empirical research of development features of students' soft-skills. *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogy*, 14(4), 121–131. (In Russ.) <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-4-121-131>
- Pogrebnaya, I. A., & Mikhailova, S. V. (2025). Formation of critical thinking in the era of uncertainty. *Perspectives of science*, 8(191), 113–116. (In Russ.)
- Rybina, O. V. (2023). The formation of soft skills competencies as a factor of a graduate's success in the labor market. *Problems of modern teacher education*, 78-4, 185–188. (In Russ.)
- Shchetinina, D. P., & Zinchenko, S. S. (2016). Forming “leadership” competency in institutes. *Russian Psychological Journal*, 13(4), 269–283. (In Russ.)
- Stepashkina, E. A., Sukhodoev, A. K., & Guzhelya, D. Y. (2022). *Issledovanie profilya nadprofessional'nyh kompetencij, vstrebovannyh vedushchimi rabotodatelyami pri prieme na rabotu studentov i vypusknikov universitetov i molodyh specialistov* [A study of the profile of supra-professional competencies in demand by leading employers when hiring university students and graduates and young professionals]. HSE. (In Russ.)
- Thompson, S. (2019). The power of pragmatism: how project managers benefit from coaching practice through developing soft skills and self-confidence. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 17, 4–15. <https://doi.org/10.24384/86ee-ps25>

Информация об авторе

Ненашева Марина Викторовна, канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры философии и социологии Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2875-5638>, m.nenasheva@narfu.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Marina V. Nenasheva, Cand. Sci. (Philosophy), Docent, Associate Professor at the Department of Philosophy and Sociology of the Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2875-5638>, m.nenasheva@narfu.ru

Conflict of interest: the author declares no conflict of interest.

Author has read and approved the final manuscript.



Дефицит профессиональных кадров как результат балансирования между потребностью и возможностями — что показывают балансовые модели

А. А. Коваленко, А. В. Федотов ✉

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),
Москва, Российская Федерация
✉ fedotov-av@ranepa.ru

Аннотация

Введение. Усиление дефицита профессиональных кадров в различных отраслях экономики актуализирует задачу согласования объемов и структуры подготовки кадров с долгосрочными потребностями рынка труда. Балансовые модели позволяют оценивать такое соответствие с учетом изменений в структуре занятости и подготовки кадров. Вместе с тем недостаточно исследованы ограничения, обусловленные демографическими изменениями, а также их влияние на возможности подготовки кадров и их распределение между уровнями профессионального образования.

Цель. Выявить возможности и ограничения сокращения дефицита кадров с профессиональным образованием с учетом факторов, влияющих на баланс потребности экономики в профессиональных кадрах и объемов их подготовки.

Методы. Исследование основано на применении балансовых моделей анализа и прогнозирования потребности в трудовых ресурсах и подготовки профессиональных кадров. Использованы статистические данные Росстата, Минтруда России, Минпросвещения России и Минобрнауки России, а также данные о демографических и социально-экономических прогнозах и структуре подготовки кадров по уровням профессионального образования, территориям, отраслям, профессиям и направлениям подготовки.

Результаты. Результаты моделирования показывают, что демографические ограничения существенно ограничивают возможности увеличения объемов подготовки кадров с профессиональным образованием. Для системы среднего профессионального образования при сохранении сложившихся пропорций распределения выпускников 9-х и 11-х классов дефицит кадров становится значительным с 2031 г. Форсированное увеличение приема на программы СПО позволяет сократить дефицит в кратко- и среднесрочной перспективе, однако не устраняет его в долгосрочной перспективе вследствие демографических ограничений. Существенное увеличение производительности труда рассматривается как наиболее эффективный фактор снижения потребности экономики в профессиональных кадрах.

Научная новизна. Разработана система взаимосвязанных балансовых моделей, позволяющая оценивать изменение дефицита кадров с профессиональным образованием разных уровней с учетом демографических ограничений численности выпускников 9-х и 11-х классов и сценариев их дальнейшего распределения по уровням образования.

© Коваленко А. А., Федотов А. В.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для регулирования параметров распределения выпускников 9-х и 11-х классов по уровням дальнейшего образования с учетом потребностей экономики в кадрах с профессиональным образованием, в том числе в разрезе регионов, отраслей, профессий, направлений подготовки и специальностей.

Ключевые слова: балансовые модели, среднее профессиональное образование, подготовка кадров, демографические ограничения, дефицит кадров, прогнозирование потребности в кадрах, производительность труда

Финансирование. Исследование выполнено с использованием результатов, полученных в процессе выполнения работ в рамках государственного задания РАНХиГС.

Для цитирования: Коваленко А. А., Федотов А. В. Дефицит профессиональных кадров как результат балансирования между потребностью и возможностями – что показывают балансовые модели // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 150–174. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.008>

Поступила в редакцию 10 июня 2026 г.; поступила после рецензирования 4 июля 2026 г.; принята к публикации 5 июля 2026 г.

Original article

Labour shortages as a result of balancing needs against capabilities: What balancing models show

Alexey A. Kovalenko, Alexander V. Fedotov 

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
(RANEPA),
Moscow, Russian Federation
 fedotov-av@ranepa.ru

Abstract

Introduction. The growing shortage of professional workers across various sectors of the economy highlights the need to align the scale and structure of workforce training with the long-term requirements of the labour market. Balance models make it possible to assess this alignment while taking into account changes in the structure of employment and workforce training. However, insufficient attention has been paid to the constraints associated with demographic change and its impact on training capacity and the distribution of learners across different levels of vocational education.

Aim. To identify the opportunities for and constraints on reducing professional labour shortages, taking into account the factors affecting the balance between the economy's demand for professional workers and the scale of their training.

Methods. The study is based on the use of balance models for analysing and forecasting labour requirements and the training of professional workers. The analysis draws on statistical data from Rosstat, the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation, the Ministry of Education of the Russian Federation, and the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, as well as demographic and

socio-economic forecasts and data on the structure of training across levels of vocational education, territories, economic sectors, occupations, and fields of study.

Results. The modelling results show that demographic constraints significantly limit the potential for increasing the scale of professional workforce training. In the system of secondary vocational education, if the existing proportions in the distribution of lower and upper secondary school graduates are maintained, the shortage of workers becomes substantial from 2031 onwards. A rapid increase in enrolment in secondary vocational education programmes can reduce the shortage in the short and medium term, but cannot eliminate it in the long term because of demographic constraints. A substantial increase in labour productivity is identified as the most effective factor in reducing the economy's demand for professional workers.

Scientific novelty. A system of interrelated balance models has been developed to assess changes in professional labour shortages at different levels of vocational education, taking into account demographic constraints on the number of lower and upper secondary school graduates and different scenarios for their subsequent distribution across education levels.

Practical significance. The findings can be used to regulate the distribution of lower and upper secondary school graduates across subsequent education levels in accordance with the economy's demand for professionally trained workers, including by region, economic sector, occupation, field of study, and specialisation.

Keywords: balance models, secondary vocational education, workforce training, demographic constraints, labour shortages, labour demand forecasting, labour productivity

Funding. The article was written on the basis of the RANEPa state assignment research programme.

For citation: Kovalenko, A. A., & Fedotov, A. V. (2026). Labour shortages as a result of balancing needs against capabilities: What balancing models show. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 150–174. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.008>

Received June 10, 2026; revised July 4, 2026; accepted July 5, 2026.

Введение

В настоящее время на волне внимания органов государственной власти и общества к дефициту кадров в различных отраслях исследователи активно разрабатывают проблематику соответствия структуры и объемов подготовки кадров потребностям рынка труда. Развитие технических возможностей получения и обработки больших массивов данных обусловило рост в 2010–2025 гг. исследований, посвященных разработке и анализу балансов трудовых ресурсов для решения задач управления рынком труда как для страны в целом, так и для отдельных территорий и отраслей. Подробно с исторической ретроспективой развития балансового метода анализа и прогнозирования трудовых ресурсов можно ознакомиться в работах О. Д. Ворьбьевой, А. В. Топилина (2016); Е. А. Единак, А. Г. Коровкина (2014); А. В. Кашепова (2022); О. Е. Подвербных, С. М. Самохваловой (2019).

Развитие технических возможностей обработки больших массивов данных обусловило направленность большинства работ последних 10–15 лет на применение балансовых методов для разработки и исследования балансов трудовых ресурсов на уровне территорий, отраслей, страны в целом. В ряде работ (например, Дикиной и Шевелевой (2012); Перекреста и др., 2015; Перекреста, 2019) разработка баланса трудовых ресурсов увязана с кадровым дефицитом приоритетных направлений экономики Санкт-Петербурга и структурой выпуска региональной системы СПО и НПО по укрупненным группам специальностей и профессий. Детализация баланса рабочей силы до уровня инвестиционных проектов и муниципальных образований приведена в работе М. А. Мординовой, Н. А. Федоровой, И. В. Николаевой (2013).

Детализация ресурсной и распределительной части баланса трудовых ресурсов потребовала учета в распределительной части не только видов экономической деятельности, но и экономических кластеров и даже отдельных профессий (Гуртов и др., 2007; Паромов, 2016; Питухин и др., 2015).

В работе М. Л. Акишиной, А. А. Фанненштиля и Е. Ю. Лейбгам (2012) учтена маятниковая миграция и смещение центров занятости в крупные города Алтайского края. В статье И. В. Юсуповой, А. В. Власовой (2013) показана важность нормативного обеспечения разработки и прогнозирования трудовых ресурсов и его влияние на получаемые прикладные результаты.

В последние годы исследователи и практики все больше внимания уделяют проблеме согласования профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров и запросов рынка труда в условиях рыночной экономики. Например, в работе С. В. Сиговой и В. А. Гуртова (2010) обозначены основные взаимосвязи между элементами национальной экономики, создающими потребности в рабочей силе, и предложением труда. Авторы предлагают учитывать при формировании баланса трудовых ресурсов демографию, миграцию, квалификационную структуру занятых и структуру подготовки кадров по специальностям.

Индикативный подход к формированию баланса трудовых ресурсов предложен О. Е. Подвербных, С. М. Самохваловой (2019). Данный подход обусловлен нехваткой статистических данных на муниципальном уровне и позволяет более четко обозначить связь между результатами анализа баланса и принимаемыми стратегическими решениями социально-экономического характера муниципального и регионального уровней (приведены расчеты основных показателей балансов трудовых ресурсов 17 городских округов и 44 муниципальных районов Красноярского края).

Следует отметить публикации по балансу трудовых ресурсов в сельском хозяйстве. Так, в работе Н. А. Колосова (2013) анализируются системные проблемы регулирования занятости в агропромышленном комплексе, в статье А. А. Богдановского (2013) обобщены подходы к формированию структуры баланса трудовых ресурсов с учетом специфики сельского хозяйства.

Проблема расчета контрольных цифр приема в организации профессионального образования в соответствии с потребностями конкретных

отраслей в квалифицированных кадрах, исследуется давно (Гуртов и др., 2003; 2007; Гуртов, Серова, 2007; Питухин и др., 2015). Авторы единогласны в том, что решение проблемы требует изучения квалификационной и должностной структуры занятых в этих отраслях.

Одной из важнейших задач анализа баланса трудовых ресурсов является определение степени сбалансированности профессионально-квалификационной структуры трудовых ресурсов, фактической структуры рабочих мест в отраслях экономики и структуры подготовки кадров в системе профессионального образования. Так, в работе В. А. Курзенева с соавторами (2019) предлагается сопоставлять профессии из общероссийского классификатора занятости (ОКЗ) с соответствующим кодом трудовой функции в профессиональном стандарте, который, в свою очередь, должен сопоставляться со специальностью/профессией (код ОКСО – Общероссийский классификатор специальностей по образованию) через код профессиональной компетенции по специальности/профессии.

Опыт практического использования такого подхода описан в нашей более ранней работе (Коваленко, Федотов, 2023), в которой отмечено, что основная проблема использования метода в том, что в настоящее время разработанные профессиональные стандарты охватывают менее 20 % должностей и профессий, содержащихся в ОКЗ, и только 76 % содержали коды ОКСО, наличие которых позволяет соотнести профессию (должность) с образованием, требуемым в профстандарте этой профессии (должности).

Проблему глубокой детализации распределения занятых по видам экономической деятельности авторы предлагают решать с использованием многокритериальных подходов, когда распределение занятых по профессионально-квалификационным группам детализируется по разным критериям (по видам профессионально-квалификационных групп, по отношению к миграционным процессам, по приоритетным отраслям региональной экономики и т. д.).

Вопросы сбалансированности структуры подготовки кадров в отраслевом, территориальном и профессионально-квалификационном разрезе и способы их решения рассмотрены в статьях Л. Ю. Бедаревой с соавторами (2024), где приводятся результаты оценок числа субъектов, в которых структура подготовки кадров в системе СПО в разрезе укрупненных групп специальностей не соответствует потребностям региональной экономики.

Таким образом, акцент исследований в сфере использования балансовых методов анализа трудовых ресурсов в последние годы перемещается в сторону детализации исходных данных и получаемых результатов, увязки структуры потребностей в кадрах со структурой их подготовки. В то же время малоисследованной остается сфера сбалансированности демографических ресурсов как источников подготовки кадров и оптимизации их распределения по траекториям подготовки с профессиональным образованием разного уровня. *Цель настоящей работы* – показать возможность решения этой проблемы на основе использования системы взаимодействующих моделей, балансирующих возможности подготовки кадров и потребности в них на примере кадров со средним профессиональным образованием.

Методы

При подготовке публикации применялись два основных метода исследования: анализ и моделирование. В качестве источников информации использовались данные баланса трудовых ресурсов и оценки затрат труда и данные прогноза баланса трудовых ресурсов, а также результаты федеральных статистических наблюдений по формам федерального статистического наблюдения, содержащим информацию о численности обучающихся по программам основного общего и среднего общего образования и профессиональным образовательным программам разного уровня.

Баланс трудовых ресурсов объединяет информацию о текущем состоянии рынка труда. Детальные данные о балансе трудовых ресурсов объединены в 57 информационно-аналитических таблиц, содержащих информацию по всевозможным видам занятости, в большинстве таблиц данные представлены в разрезе видов экономической деятельности и субъектов Российской Федерации¹. Для получения данных о численности занятых в разрезе видов экономической деятельности по конкретному субъекту федерации можно также обращаться к сайтам региональных Управлений Федеральной службы государственной статистики, или, что удобнее, обратиться к portalу ЕМИСС².

Прогноз баланса трудовых ресурсов, разрабатываемый Минтруда России (и ранее Минздравсоцразвития) в рамках Постановления правительства «О разработке прогноза баланса трудовых ресурсов»³ в настоящее время можно найти на сайте Минтруда России⁴. Основным недостатком данного прогноза с точки зрения решения задач долгосрочного анализа баланса спроса и предложения на профессиональные кадры является его краткосрочность. Очевидно, что горизонт прогнозирования должен быть как минимум не меньшим, чем продолжительность цикла реализации управленческих решений и мер, которые принимаются на основе данного прогноза.

Данные об объемах и структуре подготовки кадров с профессиональным образованием разного уровня и о численности обучающихся в школе, необходимые для более точной прогнозной оценки численности поступающих на обучение по профессиональным образовательным программам разного уровня и определения сценарных показателей распределения выпускников 9-х и 11-х классов и выпускников бакалавриата и специалитета по уровням последующего образования при различных

¹ Приказ Федеральной службы государственной статистики от 29 сентября 2017 года №647 «Об утверждении методики расчета баланса трудовых ресурсов и оценки затрат труда». https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_279671

² Единая межведомственная информационно-статистическая система (ЕМИСС), показатель «Среднегодовая численность занятых в экономике (расчеты на основе интеграции данных)» Единая межведомственная информационно-статистическая система (ЕМИСС). <https://www.fedstat.ru/indicator/58994>

³ Постановление Правительства РФ от 3 июня 2011 г. № 440 «О разработке прогноза баланса трудовых ресурсов» С изменениями и дополнениями. http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=0&nd=102148132&ysclid=mttepppy3e25591064447

⁴ Прогноз баланса трудовых ресурсов на 2025–2027 гг. <https://mintrud.gov.ru/docs/2683>

прогнозах определялись по данным форм федерального статистического наблюдения № ОО-1¹, ПО², СПО-1³, ВПО-1⁴, 1-ПК⁵, 1-НК⁶.

Результаты и обсуждение

Балансовые модели сопоставления потребности в кадрах с профессиональным образованием и объемов подготовки таких кадров позволяют оценить возможность ликвидации дефицита профессиональных кадров с учетом демографических ограничений, обусловленных возрастной структурой населения, являющегося источником поступающих на обучение на профессиональные образовательные программы (далее – ПОП) разного уровня.

Объемы подготовки кадров с профессиональным образованием разного уровня определяются числом поступающих на обучение на программы:

- профессионального обучения (ПО – подготовка рабочих кадров в системе профессионального обучения);
- подготовки квалифицированных рабочих и служащих (КРС, система СПО);
- подготовка специалистов среднего звена (ССЗ, система СПО);
- подготовка специалистов с высшим образованием (ПВОБС – бакалавриат и специалитет);
- подготовка специалистов с высшим образованием (ПВОМ – магистратура);
- подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации (аспирантура).

Источники поступающих на обучение на эти образовательные программы в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»⁷ приведены в табл. 1. Статистические данные о поступающих на программы разного уровня по состоянию на 2024 г. приведены в работе Бондаренко и др. (2024).

Очевидно, что количество поступивших на ПОП разного уровня зависит от выбора выпускников школ. Оно складывается из выпускников 9-х классов, выбравших систему ПО и СПО вместо продолжения школьного образования, и выпускников 11-х классов, продолживших обучение по программам среднего профессионального или высшего образования.

¹ Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования. https://edu.gov.ru/activity/statistics/general_edu

² Сведения о деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения. https://edu.gov.ru/activity/statistics/prof_edu

³ Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования. https://edu.gov.ru/activity/statistics/secondary_prof_edu

⁴ Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры. <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed>

⁵ Сведения о деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам. <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/stat/added>

⁶ Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, программам ординатуры, программам ассистентуры-стажировки, а также осуществляющей подготовку научных кадров в докторантуре. <https://rosstat.gov.ru/statistics/education>

⁷ Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации". <http://government.ru/docs/all/100618>

Таблица 1 / Table 1

Источники поступающих на обучение по профессиональным образовательным программам разного уровня
Sources of student inflows into vocational and higher education programmes across various levels

Уровень профессиональной образовательной программы	Источники поступающих на профессиональные образовательные программы данного уровня				
	Выпускники 9 класса	Выпускники 11 класса	Выпускники ПССЗ	Выпускники ПВОБС	Выпускники ПВОМ
Профессиональное обучение (ПО)	+	+	-	-	-
Подготовка квалифицированных рабочих /служащих (ППКРС)	+	+	-	-	-
Подготовка специалистов среднего звена (ППССЗ)	+	+	-	-	-
Подготовка бакалавров и специалистов (ПВОБС)	-	+	+	-	-
Подготовка магистров (ПВОМ)	-	-	-	+	-
Подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации (Аспирантура)	-	-	-	+	+

Однако следует отметить, что реальное количество выпускников любого уровня будет меньше числа поступавших на этот уровень за счет отчисления в процессе обучения по разным причинам. В приведенных ниже расчетах отчисление определялось на основе соответствующей статистической отчетности по средним данным за последние три года и принималось неизменным на прогнозный период.

Ежегодная прогнозируемая численность выпускников 9-го и 11-го классов определяются демографическими данными – фактической численностью учащихся соответствующего класса в соответствующем году и демографическим прогнозом по однолетним возрастным группам.

Таким образом, исходными данными, определяющими прогнозные объемы подготовки кадров с профессиональным образованием разного уровня, будут:

- демографический прогноз по однолетним возрастным группам;
- прогноз распределения выпускников 9-го класса на переходящих на обучение в 10-й класс и переходящих на обучение в систему ПО и систему СПО;
- прогноз распределения выпускников 11-го класса на переходящих на обучение по программам ВО и на переходящих на обучение в систему СПО;
- отсев в процессе обучения;
- продолжительность обучения на ПОП: для ПО 2 года, для СПО – 4 года после 9-го класса и 2 года после 11-го класса, в бакалавриате – 4 года, в специалитете – 5 лет, в магистратуре – 2 года, в аспирантуре – 3 года.

Вторая составляющая для формирования баланса в разрезе «подготовка кадров – потребность в кадрах» – определение потребности в кадрах. В настоящее время методика определения потребности в кадрах утверждена Приказом Минтруда РФ¹. К сожалению, посчитать долгосрочную потребность в кадрах по данной методике фактически невозможно в силу ее крайней обобщенности и того, что в основе данной методики лежит предыдущая версия методики 2018 г.², цель которой – обеспечить обоснованное установление контрольных цифр приема (КЦП) в образовательные организации среднего профессионального и высшего образования за счет средств федерального бюджета на основе механизма распределения КЦП по вузам и субъектам федерации через конкурс.

Система взаимодействующих моделей

Для анализа баланса потребностей в кадрах с профессиональным образованием и возможными объемами подготовки таких кадров использовалась *трехуровневая система взаимодействующих моделей*, на каждом уровне исследовались и прогнозировались факторы, оказывающие влияние на формирование трудовых ресурсов в Российской Федерации.

Модель первого (базового) уровня отражает динамику численности населения в целом, населения трудоспособного возраста и занятых. Она описывает воспроизводство населения как основной источник формирования трудовых ресурсов и учитывает демографические характеристики – рождаемость, смертность, заболеваемость и продолжительность жизни. Эти параметры относятся к числу наиболее стабильных и медленно изменяющихся факторов, они определяют приток молодежи в состав занятых, продолжительность трудовой деятельности и степень вовлеченности трудоспособного населения в занятость.

Исходными данными модели является демографический прогноз Росстата до 2046 года³, ключевым набором данных которого является прогноз общей численности населения в трех вариантах (низком, среднем и высоком)⁴ и прогноз численности населения по однолетним возрастным группам⁵.

Исходные данные для моделирования также включают в себя:

- среднегодовую численность населения по полу и возрасту за 2011–2021 гг.⁶;

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.03.2024 № 137Н «Об утверждении методики определения потребности субъектов Российской Федерации, отраслей экономики и крупнейших работодателей в профессиональных кадрах на среднесрочную и долгосрочную перспективу». <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202407030008>

² Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 15.08.2018 № 527Н «Об утверждении Методики определения потребности субъектов Российской Федерации, отраслей экономики и крупнейших работодателей в профессиональных кадрах на среднесрочную и долгосрочную перспективу». <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201810180016?ysclid=mtedevqxq515198251>

³ Демографический прогноз // Росстат. <https://rosstat.gov.ru/folder/1278>

⁴ Изменение численности населения по вариантам прогноза. Набор данных демографического прогноза // Росстат. https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Progn_1.xls

⁵ Численность населения по отдельным возрастным группам. Набор данных демографического прогноза // Росстат. https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Progn_3a.x

⁶ Среднегодовая численность населения по полу и возрасту за 2011–2021 годы (пересчет от итогов Всероссийской переписи населения 2020 г.) // Росстат. <https://rosstat.gov.ru/folder/12781>

- данные о миграционных потоках (число выбывших по полу, возрасту и потокам передвижения¹, число прибывших по полу, возрасту и потокам передвижения²);

- данные о численности занятого населения по полу, возрасту и уровню квалификации^{3, 4, 5, 6}.

Набор выходных данных на этом уровне характеризует:

- численность детей, получивших среднее образование (выпускников 9-х и 11-х (выпускных) классов);

- численность населения, вовлекаемого в численность занятых в экономику через механизм трудовой миграции из-за рубежа и за рубеж;

- численность трудоспособного населения, достигающего пенсионного возраста;

- численность занятого населения, продолжающего трудовую деятельность по достижении пенсионного возраста;

- численность трудоспособного населения, выбывающего из числа занятых по другим (не связанным с выходом на пенсию) причинам.

Модель второго уровня отображает структуру подготовки кадров в системе профессионального образования. Здесь моделируются выходные потоки системы профессионального образования (по уровням), характеризующие численность выпускников, получивших профессиональное образование соответствующего уровня впервые и выходящих на рынок труда. Также этот уровень учитывает численность молодежи, не получившей образование того или иного уровня и выходящей на рынок труда.

Ключевыми элементами модели второго уровня являются потоки обучающихся внутри системы профессионального образования. Как видно, входными данными для модели второго уровня являются выходные потоки модели первого уровня, характеризующие численность выпускников 9-х и 11-х классов.

Выходными данными модели второго уровня являются потоки, суммарно составляющие численность выходящих на рынок труда из состава получивших профессию в системе профессионального обучения, получивших среднее профессиональное и высшее образование, а также численность выпускников, не закончивших профессиональное образование (выбывшие без диплома (аттестата)).

Для моделирования потоков внутри данного уровня используются ретроспективные данные о величине соответствующих потоков в прошлые периоды. Кроме того, значения потоков являются управляемыми параметрами, изменение которых позволяет моделировать разные

¹ Число выбывших по полу, возрасту и потокам передвижения // Росстат. <https://showdata.rosstat.gov.ru/report/27800>

² Число прибывших по полу, возрасту и потокам передвижения // Росстат. <https://showdata.rosstat.gov.ru/report/278008>

³ Рабочая сила, занятость и безработица в России // Росстат. <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/13211>

⁴ Электронное приложение к сборнику (информация в разрезе субъектов Российской Федерации) // Росстат. https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Pril_Trud_2025.rar

⁵ Электронное приложение к сборнику (информация в разрезе субъектов Российской Федерации) // Росстат. https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Pril_Trud_2025.rar

⁶ Приложение к сборнику (информация в разрезе субъектов Российской Федерации) // Росстат. https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Raboch_sila_Pril_2024.rar

сценарии развития системы профессионального образования и их влияние на получаемые прогнозы. Ключевой особенностью моделирования на данном уровне является моделирование структуры подготовки кадров по направлениям подготовки (специальностям) высшего образования¹, перечню профессий и должностей² и специальностей и профессий^{3,4} для СПО и ПО. Структура подготовки моделируется исходя из анализа ретроспективных данных, а также может использоваться как управляющий параметр при прогнозировании соответствующих изменений выпуска через определенное сроками подготовки на различных уровнях профессионального образования время. Исходными данными для ретроспективного анализа структуры являются данные форм федерального статистического наблюдения по соответствующим уровням профессионального образования.

Модели основываются на анализе данных о потоках в системе профессионального образования в региональном разрезе с учетом миграционной составляющей выпускников организаций профессионального образования по специальностям^{5,6}.

Таким образом, модель второго уровня позволяет получить прогнозные значения численности:

- выпусков системы профессионального обучения и СПО в разрезе перечня должностей, профессий, специальностей и в разрезе субъектов федерации;
- выбывших из системы профессионального обучения и СПО без получения диплома, выходящих на рынок труда, в разрезе перечня должностей, профессий, специальностей и в разрезе субъектов федерации;
- выпускников системы ВО по соответствующим уровням образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура);
- выбывших из системы ВО без получения диплома, выходящих на рынок труда, в разрезе направлений подготовки (специальностей) и в разрезе субъектов федерации;
- выпускников, получивших основное общее и среднее общее образование, не продолживших обучение на уровнях профессионального образования и вышедших на рынок труда.

Третий уровень моделирования – определение потребности в кадрах с профессиональным образованием разного уровня. На этом уровне

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 сентября 2013 г. № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» <https://base.garant.ru/70480868>

² Приказ Министерства образования и науки РФ от 2 июля 2013 г. № 513 «Об утверждении перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение». <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70333916>

³ Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 октября 2013 г. № 1199 «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования». <https://base.garant.ru/70558310>

⁴ Приказ Министерства просвещения РФ от 17 мая 2022 г. № 336 «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования и установлении соответствия отдельных профессий и специальностей среднего профессионального образования, указанных в этих перечнях, профессиям и специальностям среднего профессионального образования, перечни которых утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 октября 2013 г. № 1199 "Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования". <https://base.garant.ru/404848057/>

⁵ Итоги мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования // ГИВЦ Рособразования. <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo>

⁶ Итоги мониторинга качества подготовки кадров // ГИВЦ Рособразования. <https://monitoring.miccedu.ru/?m=spo>

моделируется численность занятых с профессиональным образованием разного уровня в разрезе отраслей и субъектов федерации с выделением численности кадров, ежегодно выбывающих из занятых (в связи с выходом на пенсию и по другим социально-экономическим причинам), численность рабочих мест, дополнительно создаваемых в связи с экономическим развитием, численность рабочих мест, остающихся вакантными в связи с дефицитом кадров. Прогноз потребности в кадрах разрабатывается в соответствии с утвержденной методикой¹.

Основными входящими информационными потоками, на которых основывается формирование прогноза, являются:

- данные о численности занятых по видам экономической деятельности и в разрезе субъектов федерации;
- данные выходного потока модели второго уровня – прогнозы численности выпуска СПО, ВО, а также численности выпускников, получивших основное общее и среднее общее образование, не продолжающих обучение на уровнях профессионального образования и выходящих на рынок труда.

Поток выходных данных, формируемый на данном уровне, включает в себя:

- среднегодовую прогнозную численность занятых в разрезе видов экономической деятельности и субъектов федерации;
- прогнозы численности работников, выбывающих из численности занятых в связи с выходом на пенсию и по другим социально-экономическим причинам в разрезе видов экономической деятельности и субъектов федерации;
- прогнозы численности рабочих мест по видам экономической деятельности и в разрезе субъектов федерации;
- прогнозы численности рабочих мест, создаваемых в отраслях в соответствии с целевыми показателями социально-экономического развития и сценариями достижения целевых показателей.

Сравнение данных о потребности в кадрах с данными о подготовке кадров, полученными на модели второго уровня, позволяет проанализировать сбалансированность подготовки профессиональных кадров с потребностью в них. Взаимосвязанность трех уровней моделирования, когда выходящие данные одних уровней являются входящими данными для других уровней, дает возможность моделировать влияние управленческих воздействий на баланс структуры подготовки кадров и структуры занятых в экономике для оценки их ожидаемых результатов.

Подробное математическое описание трехуровневой системы моделей, позволяющей оценить сбалансированность спроса на кадры с профессиональным образованием разного уровня и объемы и структуру их подготовки, представляет собой достаточно развернутое изложение, для примера можно привести равенство, отражающее баланс обеспеченности определенной отрасли (вида экономической деятельности) выпускниками с профессиональным образованием:

¹ Распоряжение Правительства РФ от 11 сентября 2024 г. № 2461-р «Об утверждении методики формирования прогноза потребности экономики РФ в кадрах». <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202409200037>

$$\sum_{l \in L} \sum_{s \in S} ПК_{lst}^b = \sum_{l \in L} \sum_{s \in S} BPM_{lst}^b + \Delta BPM_t,$$

где:

- $ПК_{lst}^b$ – выпуск кадров с дипломом по направлению подготовки s уровня образования l для отрасли b в прогнозируемом году t ;
- BPM_{lst}^b – число вакантных рабочих мест в отрасли b (по виду экономической деятельности b), требующих образование по направлению подготовки s , уровня l в прогнозируемом году t ;
- ΔBPM_t – дефицит/профицит кадров в отрасли (по виду экономической деятельности) b в прогнозируемом году t .

Рассмотрим более подробно отдельные результаты, полученные в процессе исследования описанных выше моделей. Сравнение прогнозных значений притока трудовых ресурсов с профессиональным образованием всех уровней и уменьшения численности этих трудовых ресурсов за счет выходящих на пенсию (рис. 1) для среднего варианта демографического прогноза показывает, что в 2028–2037 гг. объемы подготовки профессиональных кадров всех уровней образования будут компенсировать потери трудовых ресурсов вследствие ухода на пенсию. Однако уже с 2038 г. можно прогнозировать рост напряженности на рынке труда профессиональных кадров, подготовка которых из-за демографических причин все в большей степени не сможет компенсировать даже дефицит кадров, возникающий вследствие роста числа прекращающих трудовую деятельность в связи с выходом на пенсию.

На рис. 2 приведены результаты моделирования выхода на рынок труда кадров с разным уровнем профессионального образования и данные о прогнозе численности выпускников 9-х и 11-х классов для базового

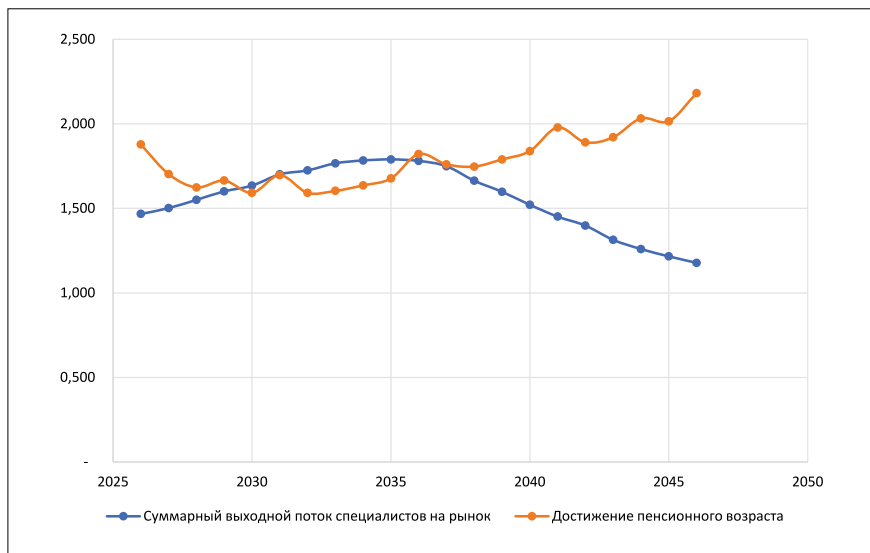


Рис. 1. Сравнение отдельных потоков, формирующих кадровые ресурсы в 2026 – 2046 гг., млн чел.

Fig. 1. Comparison of selected labour resource flows, 2026–2046 (million people)

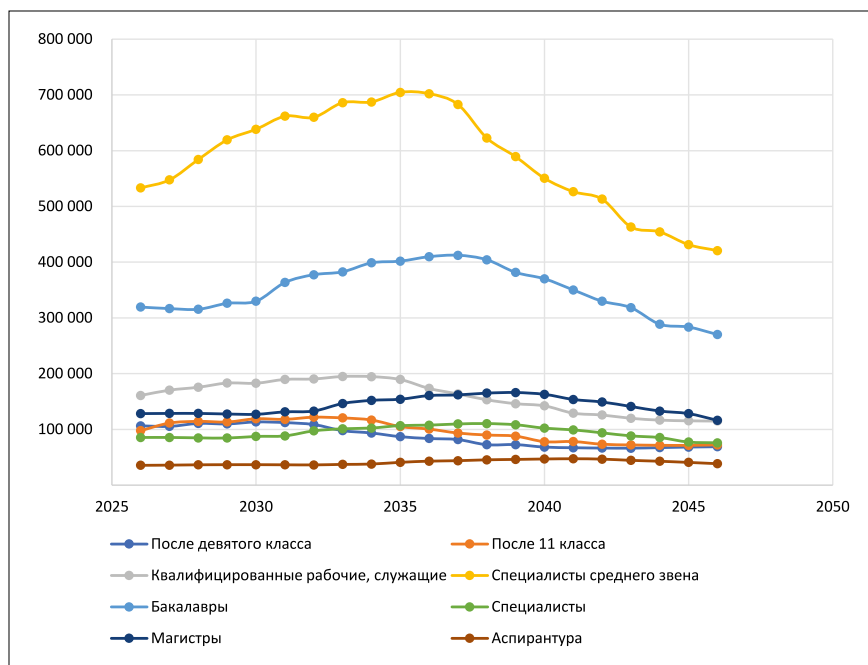


Рис. 2. Прогноз выхода на рынок труда специалистов с разным уровнем профессионального образования на период до 2046 г., чел.

Fig. 2. Forecasted inflow of specialists into the labour market by level of vocational education up to 2046 (people)

сценария, в котором на прогнозный период экстраполируются тенденции, сложившиеся по итогам 2025 г. В модели учитывались только потоки «впервые получающих данный уровень образования».

Видно, что основным ограничителем роста подготовки кадров с профессиональным образованием всех уровней после 2037 г. является сокращение численности выпускников 9-х и 11-х классов, которое будет усиливаться до 2046 г.

Рассмотрим более детально результаты моделирования дефицита кадров со средним профессиональным образованием, включающего в себя квалифицированных рабочих и служащих (КРС) и специалистов среднего звена (ССЗ) на периоде 2027–2035 гг.

Общая потребность в кадрах складывается из трех составляющих:

- потребность в возмещении специалистов, выбывающих из числа занятых по возрасту;
- потребность в возмещении специалистов, выбывающих из числа занятых по другим причинам;
- дополнительная потребность, обусловленная приростом производства, – количество специалистов, необходимых для обеспечения прироста производства (валовой добавленной стоимости) сверх прироста, обусловленного ростом производительности труда.

Сводные данные о потребности в кадрах со средним профессиональным образованием (ССЗ, КРС) на 2027–2035 гг., рассчитанные по данным

демографического прогноза Росстата по состоянию на 2024 г. и данным Прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 г., приведены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Потребность в кадрах со средним профессиональным образованием в 2027 – 2035 гг. по составляющим, тыс. чел.

Labour demand for personnel with secondary vocational education by component, 2027–2035 (thousand people)

Год	Потребность на восполнение уходящих по возрасту, тыс. чел.	Потребность на восполнение уходящих по другим причинам, тыс. чел.	Дополнительная потребность на поддержку запланированного роста экономики, тыс. чел.	Доля доп. потребности на поддержку запланированного роста экономики от общей потребности, %	Итого потребность в кадрах с СПО, тыс. чел.
2027	334,1	231,4	536,7	48,0	1102,2
2028	324,1	230,9	588,1	51,4	1143,1
2029	322,4	235,7	636,3	53,3	1194,4
2030	316,6	242,6	681,0	55,0	1240,2
2031	333,4	263,9	735,1	55,1	1332,4
2032	317,2	260,0	786,8	57,7	1364,0
2033	316,7	267,7	835,5	58,8	1419,9
2034	314,5	275,2	891,9	60,2	1481,6
2035	316,1	281,7	944,1	61,2	1541,9

Обратим внимание, что основную долю потребности в кадрах с СПО (от 48 % в 2027 г. до 61,2 % в 2035 г.) составляет потребность на поддержку запланированного роста экономики, это обусловлено низкими темпами роста производительности труда. Очевидно, что рост экономики темпами, превышающими темпы роста производительности труда, требует увеличения числа занятых в экономике.

Оценка ожидаемого приема в систему СПО (табл. 3) проводилась исходя из предположения, что пропорции уходящих для продолжения обучения в системе СПО по состоянию на 2025 г. (53,8 % закончивших 9-й класс и 18,5 % закончивших 11-й класс) сохраняются на период 2027–2035 гг.

Оценка выпуска после окончания системы СПО (табл. 4) без учета и с учетом отсева, который принимался равным показателю 2025 г. (8 %), проводилась по контингенту соответствующего курса, который рассчитывался по величине приема на программы подготовки КРС и ССЗ с учетом разной продолжительности обучения по этим программам в зависимости от того, на базе какого образования ведется обучение (на базе

Таблица 3 / Table 3

Ожидаемый прием в систему СПО в 2027–2035 гг.
Expected student intake in secondary vocational education, 2027–2035

Год	Выпуск из 9-го класса всего, тыс. чел.	Идут в СПО после 9-го класса, тыс. чел.	Выпуск из 11-го класса, тыс. чел.	Идут в СПО после 11 класса, тыс. чел.	Итого поступают в СПО, тыс. чел.
2027	1721,2	926,0	742,8	137,4	1063,4
2028	1737,8	934,9	1138,3	210,6	1145,5
2029	1 827,0	982,8	1128,2	208,7	1191,5
2030	1817,8	978,0	1184,3	219,1	1197,1
2031	1877,7	1010,2	1175,4	217,4	1227,6
2032	1852,0	996,4	1212,9	224,4	1220,8
2033	1799,8	968,3	1200,2	222,0	1190,4
2034	1626,4	875,0	1162,9	215,1	1090,1
2035	1449,3	779,7	1046,3	193,6	973,3

Примечание: Рассчитано авторами по данным форм 00-1 и СПО-1 на 01.10.2025 г.

основного общего или среднего общего образования). Также при оценке величины выпуска из СПО в 2030 г. принималось, что прием на обучение по программам СПО в 2026 г. будет равным приему в 2025 г.

В табл. 4 для наглядности приведены данные об оценке потребности в кадрах со средним профессиональным образованием из таблицы 2 и дефиците (избытке) таких кадров на рынке труда.

В период с 2027 по 2035 гг. потребность в кадрах с профессиональным образованием при предусмотренных стратегическими документами темпах роста производительности труда будет возрастать с 1 млн 100 тыс. чел. до 1 млн 540 тыс. чел (табл. 2). При условии сохранения в 2026 г. и далее доли выпускников 9-х и 11-х классов, продолжающих обучение в системе СПО (53,8 % закончивших 9-й класс и 18,5 % закончивших 11-й класс) и доли отсева из состава обучающихся на уровне 2025 г. (8 %) до 2031 г. говорить о дефиците кадров со средним профессиональным образованием оснований нет (табл. 3). Начиная с 2031 г. на рынке труда начнет ежегодно наблюдаться дефицит кадров со средним профессиональным образованием (КРС и ССЗ) в размере 300–400 тыс. человек. Учитывая продолжительность обучения по программам СПО, для купирования возможного дефицита кадров со средним профессиональным образованием, возникающего с 2031 г., целесообразно в 2027 г. увеличить прием на программы подготовки ССЗ и квалифицированных рабочих (служащих) на 300–400 тыс. чел., сохранив его на увеличенном уровне в последующие годы.

Таблица 4 / Table 4

Сравнение потребности в кадрах и выпуска кадров с СПО
в 2027–2035 гг.

Comparison of labour demand and graduate output in secondary vocational
education, 2027–2035

Год	Потребность в кадрах с СПО всего, тыс. чел.	Ожидаемый выпуск из СПО без учета отсева, тыс. чел.	Ожидаемый выпуск из СПО с учетом отсева на уровне 2025 г. (8%), тыс. чел.	Избыток (+) дефицит (–) кадров с СПО без учета отсева, тыс. чел.	Избыток (+) дефицит (–) кадров с СПО с учетом отсева на уровне 2025 г. (8%), тыс. чел.
2027	1102,2	1219,1	1121,6	+ 116,9	+ 19,4
2028	1143,1	1264	1162,9	+ 120,9	+ 19,8
2029	1194,4	1341,9	1234,5	+ 147,5	+ 40,1
2030	1240,2	1341,9	1234,5	+ 101,7	–5,7
2031	1332,4	1063,445	978,3	–268,955	–354,1
2032	1364	1145,522	1053,9	–218,478	–310,1
2033	1419,9	1191,532	1096,2	–228,368	–323,7
2034	1481,6	1197,091	1101,3	–284,509	–380,3
2035	1541,9	1227,652	1129,5	–314,248	–412,4

Необходимо отметить, что после 2034 г. выпуск из 9-х классов начнет уменьшаться (см. табл. 2 и рис. 1), что обусловлено демографическими факторами (падение численности населения в соответствующих возрастных группах). Это негативно повлияет на возможность обеспечить необходимый прием на программы СПО после 9-го класса, на численность продолжающих обучение в 10-м классе и, соответственно, на численность выпускников 11-го класса после 2036 г. Следовательно, основным фактором, влияющим на рост дефицита кадров с СПО в перспективе после 2035 г., будет падение численности населения соответствующих возрастных групп.

Еще одним фактором, влияющим на дефицит кадров с СПО, является потребность, обусловленная необходимостью обеспечить кадрами увеличивающиеся быстрее, чем рост производительности труда, объемы производства. Из табл. 2 видно, что основной вклад в потребность в таких кадрах обусловлен дополнительной потребностью в обеспечении запланированного роста экономики – до 61,3 % в 2035 г. от общей потребности в кадрах с СПО. Очевидно, что ускорение роста производительности труда, приводя к уменьшению потребности в кадрах, позволит облегчить решение проблемы в условиях демографических ограничений. Соответственно, рост производительности труда по сравнению с предусмотренными Прогнозом социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 года¹ показателями, использованными

¹ Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 г. / Минэкономразвития России. https://www.economy.gov.ru/material/directions/makroec/prognozy_socialno_ekonomicheskogo_razvitiya/prognost_socialno_ekonomicheskogo_razvitiya_rossiyskoy_federacii_na_period_do_2036_goda.html

для расчетов, приводимых в настоящей работе, уменьшит потребность в кадрах и, соответственно, дефицит кадров.

Учитывая резкий рост потребности в кадрах с СПО, в 2025 г. и особенно в 2026 г. началось наращивание приема на программы подготовки КРС и ССЗ как за счет средств бюджетов всех уровней (увеличения контрольных цифр приема), так и на платной основе. При исследовании описанной выше системы балансовых моделей были рассмотрены также варианты «форсирования» подготовки кадров с СПО. Параметры одного из таких вариантов приведены в табл. 5.

Таблица 5 / Table 5

Параметры «инерционного» и «форсированного» сценариев подготовки кадров с СПО

Parameters of “inertial” and “targeted” scenarios for secondary vocational education workforce training

Параметр	Базовый (инерционный) сценарий	Сценарий форсирования СПО
Доля выпускников 9-х классов, идущих на программы подготовки КРС (уменьшение перехода в 10 класс)	9%	20%
Доля выпускников 9-х классов, идущих на программы подготовки ССЗ (уменьшение перехода в 10 класс)	42%	42%
Доля выпускников 11-х (выпускных) классов, идущих на программы подготовки КРС (за счет уменьшения доли поступающих на программы высшего образования)	6%	10%
Доля выпускников 11-х (выпускных) классов, идущих на программы подготовки ССЗ (за счет уменьшения доли поступающих на программы высшего образования)	20%	25%
Доля выпускников программ подготовки КРС, поступающих в вуз	9,7%	25%
Доля выпускников программ подготовки ССЗ, поступающих в вуз	26%	45%

Сравнение выходных потоков специалистов с СПО на рынок труда при базовом и форсированном сценариях подготовки кадров с СПО и величины таких кадров, выходящих на пенсию, приведено на рис. 3.

Видно, что форсирование подготовки кадров с СПО путем увеличения приема на программы СПО за счет перераспределения потоков выпускников 9-х и 11-х классов дает эффект до 2036 г. Однако уже к 2035 г. объемы подготовки кадров с СПО по форсированному сценарию сравняются с показателями базового сценария, а с 2036 г. объемы подготовки кадров с СПО, в силу отмеченных выше демографических ограничений, не будут компенсировать даже численность работников с СПО, выбывающих из состава занятых в связи с выходом на пенсию.

При прогнозировании обеспеченности экономики кадрами с СПО необходимо также учитывать, что выпускники 9-х и 11-х классов распределяются по траекториям, обеспечивающим в том числе подготовку кадров с высшим образованием, а дефицит кадров с профессиональным

образованием всех уровней включает в себя также дефицит кадров с высшим образованием. Возрастная структура населения является естественным ограничителем, не только не позволяющим увеличить объемы подготовки кадров с профессиональным образованием всех уровней, но и приводящим к уменьшению объемов подготовки кадров (см. рис. 2). Как следствие, можно предполагать, что при существующих темпах роста потребности в кадрах с профессиональным образованием всех уровней и факторах, влияющих на потребность в кадрах, дефицит кадров сохранится и даже будет возрастать в после 2035 г. Напомним, что более половины потребности в кадрах является дополнительной потребностью, обусловленной необходимостью обеспечить кадрами растущую экономику (см. табл. 2, показывающую это на примере потребности в кадрах с СПО). Аналогичная структура потребности характерна и для кадров с высшим образованием. Но на потребность в кадрах, обусловленную ростом экономики, влияет рост производительности труда, следовательно, значимым фактором, влияющим на рост потребности в кадрах с профессиональным образованием и, соответственно, дефицит кадров, являются показатели роста производительности труда, предусмотренные

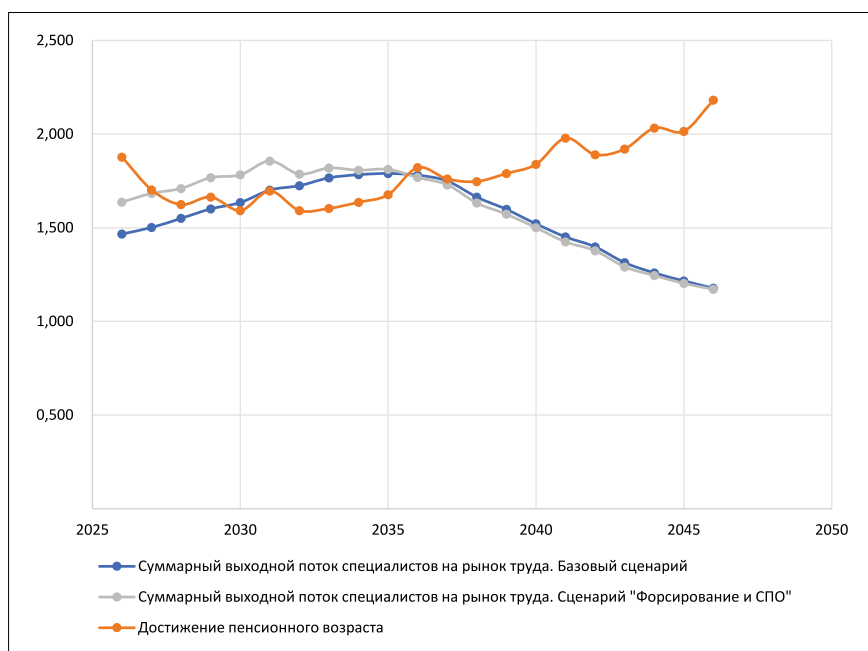


Рис. 3. Сравнение выходных потоков специалистов с СПО на рынок труда при базовом и форсированном сценариях подготовки кадров с СПО и численности таких кадров, выходящих на пенсию, в 2026–2046 гг., млн чел.

Fig. 3. Comparison of labour market output of VET specialists under baseline and accelerated training scenarios and retirement volumes of such personnel, 2026–2046, million people

стратегическими документами развития¹ и использовавшиеся в приводимых в настоящей работе расчетах. Соответственно, рост производительности труда выше использовавшихся в приведенных прогнозных расчетах позволит уменьшить потребность в кадрах и дефицит кадров в условиях невозможности уменьшить дефицит кадров из-за демографических ограничений.

Заключение

Приведенное выше описание и результаты анализа прогнозов обеспечения потребностей экономики в кадрах с профессиональным образованием разного уровня показывают, что для этих целей можно использовать трехуровневую систему взаимодействующих моделей:

- *базовый уровень* – демографическая модель прогнозирования динамики численности населения, численности населения трудоспособного возраста и занятых в разрезе однолетних возрастных групп, отраслям, регионам, специальностям и профессиям;
- *второй уровень* – модели структуры подготовки кадров в системе профессионального образования, определяющие (по уровням) численность выпускников, получивших профессиональное образование соответствующего уровня впервые и выходящих на рынок труда, а также численность молодежи, не получившей образование того или иного уровня и выходящей на рынок труда;
- *третий уровень* – модели определения потребности в кадрах с профессиональным образованием разного уровня, позволяющие определять численность занятых с профессиональным образованием разного уровня в разрезе отраслей и субъектов федерации (с выделением численности кадров, ежегодно выбывающих из состава занятых в связи с выходом на пенсию и по другим причинам), численности рабочих мест, дополнительно создаваемых в связи с экономическим развитием, численность рабочих мест, остающихся вакантными в связи с дефицитом кадров.

Взаимосвязанность трех уровней моделирования через выходные данные одних уровней, используемые как входные данные других уровней, позволяет моделировать влияние управленческих воздействий на баланс структуры подготовки кадров и потребности в кадрах для оценки их ожидаемых результатов.

В целом это позволяет спрогнозировать дефицит или избыток профессиональных кадров в долгосрочной перспективе для разных сценариев развития системы подготовки кадров с учетом демографических ограничений на возможности увеличения объемов подготовки кадров.

Расчеты для системы СПО (подготовка КРС и ССЗ) показывают, что при сохранении сложившихся к 2026 г. показателей распределения выпускников 9-х и 11-х классов по уровням получения дальнейшего образования дефицит кадров с СПО появится только с 2031 г., его основная причина – демографические ограничения.

Проверка форсированного сценария увеличения объемов подготовки КРС и ССЗ показала, что он даст результат (уменьшение дефицита или поддержание избытка кадров) только до 2036 г., затем вновь можно

¹ Прогноз социально-экономического развития Российской ... Там же.

ожидать появление дефицита кадров с СПО из-за демографических причин и недостаточно быстрого роста производительности труда.

Список литературы

1. Акишина М. Л., Фанненштиль А. А., Лейбгам Е. Ю. Подходы к формированию баланса трудовых ресурсов в зависимости от типов сельских поселений // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. 2012. № 12. С. 121–125.
2. Бедарева Л. Ю., Блинова Т. Н., Ломтева Е. В., Федотов А. В. Структурная адаптация системы профессионального образования для кадрового обеспечения технологического суверенитета России // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: Мат-лы XXV Нац. науч. конф., Таганрог, 19–20 апреля 2024 г. Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2024. С. 15–23.
3. Блинова Т. Н., Федотов А. В. Проблемы соответствия структуры подготовки кадров долгосрочным потребностям развития региона (на примере Сибирского федерального округа) // Управление образованием: теория и практика. 2020. № 3(39). С. 19–37.
4. Богдановский В. А. Методологические аспекты формирования прогнозного баланса трудовых ресурсов сельского хозяйства // Образование, наука и производство. 2013. № 3(4). С. 17–21.
5. Бондаренко Н. В., Варламова Т. А., Гохберг Л. М. и др. Индикаторы образования: 2024: статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2024. 416 с.
6. Воробьева О. Д., Топилин А. В. Балансовый метод управления занятостью населения в плановой и рыночной экономике России // Научные труды: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН. 2016. № 1. С. 461–474.
7. Гуртов В. А., Мезенцев А. Г., Питухин Е. А. Прогнозирование потребностей региональных экономик в выпускниках системы высшего профессионального образования // Рынок труда и рынок образовательных услуг в Республике Карелия: Сб. науч. ст. по мат-лам науч.-практ. семинара. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2003. С. 59–72.
8. Гуртов В. А., Серова Л. М. Матрицы профессионального квалификационного соответствия «27 ВЭД – 28 УГС» // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: Сб. докладов по мат-лам семинара 4-й Всерос. науч.-практ. интернет-конференции (31 октября – 1 ноября 2007 г.) Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2007. Кн. I. С. 142–150.
9. Дикина Ю. Б., Шевелева Н. А. Специфика прогнозирования баланса трудовых ресурсов на примере Санкт-Петербурга // Вестник РЭА им. Г. В. Плеханова. 2012. № 9. С. 89–93.
10. Единак Е. А., Коровкин А. Г. Построение баланса территориально-го движения занятого населения (на примере федеральных округов РФ) // Проблемы прогнозирования. 2014. № 3. С. 72–85
11. Кашепов А. В. Баланс трудовых ресурсов: традиционные и современные методы расчета и формирования. Социально-трудовые исследования.

2022. № 49(4). С. 8–15. <https://doi.org/10.34022/2658-3712-2022-49-4-8-15>

12. Коваленко А. А., Федотов А. В. Проблемы и методика детализации прогноза потребности в кадрах с использованием профессиональных стандартов // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: Мат-лы XXIV Нац. науч. конф. Таганрог, 21–22 апреля 2023 г. Т. I. Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2023. С. 267–270.

13. Курзнев В. А., Перекрест В. Т., Перекрест И. В. Балансовые технологии исчисления и прогнозного оценивания трудовых ресурсов региональных социально-экономических систем // Управленческое консультирование. 2022. № 4. С. 35–43.

14. Курзнев В. А., Перекрест В. Т., Перекрест И. В. Обеспечение потребностей региональной экономики в профессиональных кадрах: информационно-аналитические модели и технологические принципы // Национальная безопасность и стратегическое планирование. 2019. № 4. С. 15–28.

15. Мординова М. А., Федорова Н. А., Николаева И. В. Прогнозирование баланса трудовых ресурсов региона в процессе стратегического планирования на примере республики Саха (Якутия) // ЭКО. 2013. № 9(471). С. 122–133.

16. Паромов А. Ю. Особенности представления баланса трудовых ресурсов в задачах кадрового обеспечения приоритетных отраслей Санкт-Петербурга // Государство и бизнес. Современные проблемы экономики: Мат-лы VIII Межд. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 20–22 апреля 2016 г. Т. 1. Санкт-Петербург: Северо-Западный институт управления РАНХиГС. 2016. С. 29–33.

17. Перекрест И. В. Потребность рынка труда Санкт-Петербурга в иностранной рабочей силе: структурные особенности 2018 года // Экономика Северо-Запада: проблемы и перспективы развития. 2020. № 1(60). С. 77–83.

18. Перекрест В. Т., Курзнев В. А., Перекрест И. В. Особенности формирования структурного баланса трудовых ресурсов на рынке труда // Управленческое консультирование. 2015. № 5(77). С. 72–80.

19. Перекрест И. В. Особенности определения кадровой потребности приоритетных направлений экономического развития Санкт-Петербурга // Актуальные теоретические и прикладные вопросы управления социально-экономическими системами: Мат-лы Межд. науч.-практ. конф., Москва, 20 декабря 2019 г. Т. 2. Москва: Институт развития дополнительного профессионального образования, 2019. С. 159–169.

20. Перекрест И. В. Оценка потребности приоритетных направлений экономического развития в профессиональных кадрах на основе многокритериальных балансовых технологий с учетом трудовой миграции // Управление информационными ресурсами: Мат-лы XVI Межд. науч.-практ. конф., Минск, 26 февраля 2020 г. Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2020. С. 282–288.

21. Питухин Е. А., Мороз Д. М., Астафьева М. П. Прогнозирование кадровых потребностей региональной экономики в разрезе профессий // Экономика и управление. 2015. № 7(117). С. 41–49.

22. Подвербных О. Е., Самохвалова С. М. Индикативная модель оценки показателей баланса трудовых ресурсов муниципальных образований региона // Экономика региона. 2019. Т. 15. Вып. 4. С. 1141–1155.
23. Сигова С. В., Гуртов В. А., Возможности составления прогноза баланса трудовых ресурсов России // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: Сб. докл. по мат-лам VII Всерос. науч.-практ. интернет-конф. (13–14 октября 2010 г.). Кн. I. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ. 2010. С. 258–278.
24. Юсупова И. В., Власова А. В. О роли прогнозирования баланса трудовых ресурсов в оценке динамики рынка труда Республики Коми // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 1(9). С. 8–17

References

- Akishina, M. L., Fannenshtil, A. A., & Lejbgam, E. Yu. (2012). Approaches to formation labor resources balance depending on rural community types. *Bulletin of Altai State Agricultural University*, 12, 121–125 (In Russ.)
- Bedareva, L. Yu. Blinova, T. N., Lomteva, E. V., & Fedotov, A. V. (2024). Structural adaptation of the vocational education system for staffing the technological sovereignty of Russia. In *Proceedings of the XXV National Scientific Conference "Modernization of Russian Society and Education: New Economic Guidelines, Management Strategies, Law Enforcement Issues, and Workforce Training"*, Taganrog, April 19–20, 2024, (pp.15–23). (In Russ.)
- Blinova, T. N., & Fedotov, A. V. (2020). Problems of compliance with the structure of preparing personnel to long-term needs for the development of the region (on the example of the Siberian federal district). *Education Management Review*, 3(39), 19–37. (In Russ.)
- Bogdanovskij, V. A. (2013). Methodological aspects of formation expected balance of the manpower of agriculture. *Education, Science, and Production*, 3(4), 17–21. (In Russ.)
- Bondarenko, N., Varlamova, T., Gokhberg, L. et al. (2024). *Indicators of education in the Russian Federation: Data Book*. HSE (In Russ.)
- Dikina, Yu. B., & Sheveleva, N. A. (2012). Specifika prognozirovaniya balansa trudovyh resursov na primere Sankt-Peterburga [Specifics of forecasting the labour resource balance: The case of Saint Petersburg]. *Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*, 9, 89–93. (In Russ.)
- Edinak, E. A., & Korovkin, A. G. (2014). Postroenie balansa territorial'nogo dvizheniya zanyatogo naseleniya (na primere federal'nyh okrugov RF) [Designing the interregional flow balance of the employed population: Evidence from the federal districts of the Russian Federation]. *Studies on Russian Economic Development*, 3(144), 72–85. (In Russ.)
- Gurtov, V. A., & Serova, L. M. (2007). Matritsy professional'nogo kvalifikatsionno-sootvetstviya "27 VED – 28 UGS" [Matrices of professional qualification correspondence "27 Types of Economic Activity – 28 Fields of Higher Education"]. In *Proceedings of the Russian (National) Research and Application Conference «Labour Supply and Demand in the Labour and Educational Services Markets Across Russian Regions»*, Petrozavodsk, 31 October – 1 November, 2007 (vol. 1, pp. 142–150). Petrozavodsk State University. (In Russ.)
- Gurtov, V. A., Mezencev, A. G., & Pituhin, E. A. (2003). Prognozirovanie potrebnostey regionalnyh ekonomik v vypusnikah sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya [Forecasting regional economies' Labour demand for

- higher education graduates]. In *Proceedings of the Research and Practice Seminar «The Labour Market and the Education Market in the Republic of Karelia»* (pp. 59–72). Petrozavodsk State University. (In Russ.)
- Kashepov, A. V. (2022). Balance of labor resources: Traditional and modern methods of calculation and formation. *Social and Labor Research*, 49(4), 8–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.34022/2658-3712-2022-49-4-8-15>
- Kovalenko, A. A., & Fedotov, A. V. (2023). Problems and methodology of detailing the staffing requirements forecast by using professional standards. In *Proceedings of the XXIV National Scientific Conference «Modernization of Russian Society and Education: New Economic Guidelines, Management Strategies, Law Enforcement Issues, and Workforce Training»*, Taganrog, 21–22 April, 2023. (Vol. I., pp. 267–270). Taganrog Institute of Management and Economics. (In Russ.)
- Kurzenev, V. A., Perekrest, V. T. & Perekrest, I. V. (2019). Meeting the needs of the regional economics in professional personnel: information and analytical models and technological principles, *National Security and Strategic Planning*, 4, 15–28. (In Russ.)
- Kurzenev, V. A., Perekrest, V. T., & Perekrest, I. V. (2022). Balance technologies for calculating and predictive estimation of labor resources for regional socio-economic systems. *Administrative Consulting*, 4, 35–43. (In Russ.)
- Mordinova, M. A., Fedorova, N. A., & Nikolaeva, I. V. (2013). The problem of predicting the balance of labor resources in the region existing in the process of strategic planning in terms of The Republic of Sakha (Yakutia). *ECO Journal*, 9(471), 122–132. (In Russ.)
- Paromov, A. Yu. (2016). Osobennosti predstavleniya balansa trudovykh resursov v zadachah kadrovogo obespecheniya prioritetnykh otrasley Sankt-Peterburga [Features of presenting the labor resources balance in workforce planning for the priority sectors of St. Petersburg]. In *Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference «State and Business. Contemporary Economic Issues»* (Vol. 1, pp. 29–33). RANEPa.
- Perekrest, I. V. (2019). Features of definition of personnel requirement of priority directions of economic development of St. Petersburg. In *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «Actual theoretical and applied issues of the socio-economic systems management»*, Moscow, 20 December, 2019 (Vol. 2, pp. 159–169). Institute for the Development of Additional Professional Education. (In Russ.)
- Perekrest, I. V. (2020). Ocenka potrebnosti prioritetnykh napravlenij ehkonomicheskogo razvitiya v professional'nykh kadrah na osnove mnogokriterial'nykh balansovykh tehnologiy s uchetom trudovoy migratsii [Assessing workforce demand for priority areas of economic development based on multi-criteria balance technologies accounting for Labour migration]. In *Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference «Management of Information Resources»*, Minsk, 26 February, 2020. (pp. 282–288). Academy of Public Administration under the President of the Republic of Belarus. (In Russ.)
- Perekrest, I. V. (2020). The main aspects of the labor market needs of St. Petersburg in foreign labor in 2018. *Ekonomika Severo-Zapada: Problemy i Perspektivy Razvitiya*, 1(60), 77–83. (In Russ.)
- Perekrest, V. T., Kurzenev, V. A., & Perekrest, I. V. (2015). Specifics of forming a structural labor resource balance in the labor market. *Administrative Consulting*, 5(77), 72–80. (In Russ.)

- Pitukhin, E. A., Moroz, D. M., & Astafeva, M. P. (2015). Forecast of personnel needs by occupation for the regional economy. *Economics and Management*, 7(117), 41–49. (In Russ.)
- Podverbnykh, O. E., & Samokhvalova, S. M. (2019). Indicative model for assessing the balance indicators of the labour forces in the region's municipalities. *Economy of Region*, 15(4), 1141–1155. (In Russ.)
- Sigova, S. V., & Gurtov, V. A. (2010). Vozmozhnosti sostavleniia prognoza balansa trudovykh resursov Rossii [Possibilities for forecasting the balance of labor resources in Russia]. In *Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Internet Conference "Demand and supply in the labour market and the market of educational services in the regions of Russia"*, 13–14 October, 2010 (vol. 1, pp. 258–278). Petrozavodsk State University. (In Russ.)
- Vorobieva, O. D., & Topilin, A. V. (2016). Balansovyy metod upravleniya zanyatost'yu naseleniya v planovoy i rynochnoy ehkonomie Rossii [The balance method of employment regulation: Comparing Russia's planned and market economic systems]. *Scientific Articles – Institute of Economic Forecasting Russian Academy of Sciences*, 1, 461–474. (In Russ.)
- Yusupova, I. V., & Vlasova, A. V. (2013). The role of labor force balance forecasting in the evaluation of labor market dynamics of the Komi Republic. *Professional Education in Russia and Abroad*, 1(9), 8–17. (In Russ.)

Информация об авторах

Коваленко Алексей Анатольевич, старший научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований РАНХиГС, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5860-7249>, kovalenko-aa@ranepa.ru

Федотов Александр Васильевич, д-р экон. наук, профессор, главный научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований РАНХиГС, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4691-6391>, fedotov-av@ranepa.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Alexey A. Kovalenko, Senior Researcher at the Center for Economics of Continuing Education of the Institute of Applied Economic Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5860-7249>, kovalenko-aa@ranepa.ru

Alexander V. Fedotov, Dr. Sci. (Economics), Professor, Chief Researcher of the Center for Economics of Continuing Education of the Institute of Applied Economic Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4691-6391>, fedotov-av@ranepa.ru

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest.
All authors have read and approved the final manuscript.

<https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.010>

Научная статья



Образовательная экосистема как условие формирования инженерной культуры школьников: модель, механизмы, эффекты

О. Б. Пяткова¹ ✉, М. П. Урвачев², Т. Н. Орлова², М. В. Солянникова²,

¹Челябинский институт развития образования,
Челябинск, Российская Федерация

²Средняя общеобразовательная школа № 135 имени академика Б. В. Литвинова,
Снежинск, Российская Федерация
✉ olga.pyatkova@chiro74.ru

Аннотация

Введение. Подготовка инженерных кадров является стратегической задачей технологического развития России. В монопрофильных городах, где выбор профессии ограничен, потребность в ранней и системной инженерной ориентации школьников особенно остра. Авторы предлагают экосистемный подход как ответ на этот вызов.

Цель. Представить и охарактеризовать модель образовательной экосистемы формирования инженерной культуры школьников, разработанную и апробированную в условиях региональной инновационной площадки, а также обосновать ее эффективность на основе анализа количественных и качественных результатов экспериментальной работы.

Методы. Исследование проводилось на базе средней образовательной школы № 135 г. Снежинска (n = 889) в 2024–2026 гг. Дизайн исследования включал констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Применялись анкетирование (шкала Лайкерта, α Кронбаха = 0,84–0,89), мониторинг участия и t-критерий Стьюдента для оценки динамики.

Результаты. Предложены ключевые показатели эффективности образовательной экосистемы. Приведены количественные данные (рост выбора углубленной физики на 11 %, увеличение доли поступивших на инженерные специальности на 9 %, привлечение грантовых средств 2,65 млн руб., рост вовлеченности родителей на 22 %) и качественные эффекты (формирование устойчивых сетевых партнерств, трансформацию характера проектной деятельности и развитие субъектности участников образовательного процесса).

Научная новизна. В отличие от существующих, предложенная модель встраивает инженерную задачу как дидактическую единицу во все учебные предметы; включает родительское сообщество в роли субъекта экосистемы (принцип «равный обучает равного») и дифференцирует проектную деятельность по уровням образования.

Практическая значимость. Предложенная модель интегрирует внутренние ресурсы школы и внешние ресурсы региона и может быть тиражирована в других образовательных организациях для решения кадровых задач технологического развития на региональном и федеральном уровне.

Ключевые слова: образовательная экосистема, инженерная культура, сетевое взаимодействие, региональная инновационная площадка, профориентация, моногород, родительское сообщество, проектное обучение

© Пяткова О. Б., Урвачев М. П., Орлова Т. Н., Солянникова М. В., 2026

Для цитирования: Пяткова О. Б., Урвачев М. П., Орлова Т. Н., Соляникова М. В. Образовательная экосистема как условие формирования инженерной культуры школьников: модель, механизмы, эффекты // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 175–187. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.010>

Поступила в редакцию 24 марта 2026 г.; поступила после рецензирования 7 июля 2026 г.; принята к публикации 8 июля 2026 г.

Original article

An educational ecosystem as a condition for developing engineering culture in school students: A model, mechanisms, and outcomes

Olga B. Pyatkova¹ ✉, Mikhail P. Urvachev², Tatyana N. Orlova²,
Marina V. Solyannikova²,

¹Chelyabinsk Institute for Education Development,
Chelyabinsk, Russian Federation

²Secondary School No. 135 named after Academician B. V. Litvinov
Snezhinsk, Russian Federation
✉ olga.pyatkova@chiro74.ru

Abstract

Introduction. The training of engineering personnel is a strategic priority for Russia's technological development. In single-industry towns, where occupational choice is limited, the need for early and systematic engineering orientation of school students is particularly acute. The authors propose an ecosystem approach as a response to this challenge.

Aim. To present and characterise a model of an educational ecosystem for developing engineering culture in school students, designed and piloted within a regional innovation platform, and to substantiate its effectiveness through analysis of the quantitative and qualitative outcomes of the experimental work.

Methods. The study was conducted at Secondary General Education School No. 135 in Snezhinsk (n = 889 participants) from 2024 to 2026. The research design comprised three stages: baseline, formative, and evaluative. The instruments employed included a questionnaire survey (Likert scale, Cronbach's $\alpha = 0.84\text{--}0.89$), participation monitoring, and a paired-samples Student's t-test to assess change over time.

Results. Key performance indicators for the educational ecosystem are proposed. Quantitative findings include: an 11 % increase in the uptake of advanced Physics; a 9 % rise in the proportion of graduates enrolling in engineering programmes; RUB 2.65 million in grant funding attracted; and a 22 % growth in parental engagement. Qualitative outcomes comprise the formation of stable network partnerships, a transformation in the nature of project-based activity, and enhanced agency among participants in the educational process.

Scientific novelty. Unlike existing models, the proposed model embeds the engineering task as a didactic unit across all school subjects; incorporates the parent community as an active subject of the ecosystem (the peer-to-peer learning principle); and differentiates project-based activity by level of education.

Practical significance. The proposed model integrates the school's internal resources with the external resources of the region and can be replicated in other educational

organisations to meet the demand for engineering personnel required for the country's technological development, at regional and federal levels.

Keywords: educational ecosystem, engineering culture, network collaboration, regional innovation platform, career guidance, single-industry town, parent community, project-based learning

For citation: Pyatkova, O. B., Urvachev, M. P., Orlova, T. N., & Solyannikova, M. V. (2026). An educational ecosystem as a condition for developing engineering culture in school students: A model, mechanisms, and outcomes. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 175–187. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.010>

Received March 24, 2026; revised July 7, 2026; accepted July 8, 2026.

Введение

Стратегические задачи технологического развития и обеспечения технологического суверенитета Российской Федерации, утвержденные Указом Президента «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»¹, актуализируют проблему подготовки инженерных кадров. В Челябинской области, являющейся промышленным регионом, дефицит квалифицированных инженерных специалистов составляет порядка 3000 человек.²

Особую остроту кадровой проблеме придает специфика монопрофильных городов, к которым относится Снежинск – закрытое административно-территориальное образование с градообразующим предприятием Госкорпорации «Росатом». В городах такого типа профессиональный выбор выпускников, планирующих остаться жить в своем городе, во многом ограничен (узкий круг профессий, характерных для индустриальной модели самоопределения), однако для его осознанности необходимо выстроить систему, позволяющую подростку «примерить» на себя роль инженера задолго до окончания школы. Это актуализирует поиск новых форматов взаимодействия школы, предприятий и семьи, способных обеспечить непрерывность и преемственность инженерной подготовки. Такая интеграция ресурсов образовательной организации с социумом, ее взаимодействие и сотрудничество с сетевыми партнерами, по мнению Л. П. Шустовой (2024), обеспечивают создание образовательной экосистемы, достаточной для полной самореализации обучающихся. Как отмечает И. М. Федоров (2019), в экосистеме обучения все участники образовательных отношений интегрированы и находятся во взаимодействии друг с другом, а также с элементами самой экосистемы. Происходит обмен информацией по аналогии с обменом энергией между компонентами природной экосистемы (Олейников, Подлесный, 2013).

По мнению И. Г. Хангельдиевой (2022), экосистемный подход становится инструментом трансформации образования в условиях перехода от SPOD-мира (стабильного, предсказуемого) к VUCA-миру

¹ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542>

² Концепция формирования и развития инженерной культуры обучающихся Челябинской области от 04.08.2023 № 02/1942. <https://minobr74.ru/documents/doc/13949>

(нестабильному, неопределенному). В отличие от традиционных иерархических систем индустриальной эпохи образовательные экосистемы предлагают сетевую, гибкую и человекоцентричную модель, способную быстро реагировать на изменения внешней среды и запросы рынка труда.

Образовательная экосистема представляет собой «открытое многомерное саморегулируемое пространство», где интегрируются формальное и неформальное образование (Вайндорф-Сысоева, Субочева, 2021). Обобщая принципы экосистемного подхода, Е. В. Донгаузер и Е. О. Гаспарович (2023) отмечают его направленность на саморазвитие и открытость по сравнению с традиционными моделями. И. Г. Хангельдиева (2022) вводит важные социокультурные функции-архетипы участников экосистемы: «Садовник» (создающий условия для роста), «Ткач» (связывающий разрозненные элементы) и «Рассказчик» (транслирующий ценности и смыслы). В нашей модели эти роли распределены между педагогами, родителями и социальными партнерами. Эффективность экосистемного подхода для формирования инженерных умений школьников, в том числе на начальном уровне образования, подтверждается в исследовании А. Э. Парьева (2025).

В соответствии с Концепцией формирования инженерной культуры Челябинской области инженерную культуру обучающегося мы рассматриваем как интегративное качество личности, включающее личностные и профессиональные свойства формирующегося профессионала как социально ориентированного субъекта, готового к осуществлению инженерной деятельности, обеспечивающей оптимальное соотношение технико-технологических издержек и возможностей устойчивой жизнедеятельности человека, природы и социума, и способного игнорировать непосредственную выгоду во имя ответственного решения. Это интегративное качество включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный (совокупность естественнонаучных и технических знаний), деятельностный (способность применять знания для решения практических задач) и ценностно-смысловой (осознание социальной значимости инженерного труда). Формирование всех трех компонентов в их единстве возможно лишь при погружении обучающегося в среду, моделирующую реальную профессиональную деятельность.

Несмотря на достаточное количество работ, исследующих вопросы сетевого взаимодействия в контексте формирования инженерной культуры, остается недостаточно разработанной проблема проектирования целостных образовательных экосистем, ориентированных именно на школьный уровень и учитывающих региональную специфику. Учитывая вышеизложенное, *цель нашего исследования* – разработать модель образовательной экосистемы, внедрить и оценить ее эффективность в формировании инженерной культуры школьников в условиях региональной инновационной площадки (далее – РИП).

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

- раскрыть теоретико-методологические основы проектирования образовательной экосистемы для формирования инженерной культуры;
- описать структурно-функциональную модель образовательной экосистемы;

- провести экспериментальную апробацию разработанной модели в условиях региональной инновационной площадки;
- выявить и охарактеризовать ключевые механизмы функционирования модели;
- проанализировать эффекты реализации модели на основе данных мониторинга.

Методы

Теоретической основой исследования послужили: системный подход (рассмотрение экосистемы как целостности взаимосвязанных элементов), средовой подход (акцент на проектировании развивающей образовательной среды) и компетентностный подход (ориентация на формирование интегративных качеств личности).

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 135 г. Снежинска – региональной инновационной площадки Министерства образования и науки Челябинской области – в период с сентября 2024 г. по февраль 2026 г. Дизайн исследования включал *три этапа*:

1. *Констатирующий этап* (сентябрь – декабрь 2024 г.) – анализ исходного уровня сформированности инженерной культуры обучающихся, диагностика готовности родителей к участию в проектах, оценка ресурсной базы и сети социальных партнеров.

2. *Формирующий этап* (январь 2025 г. – январь 2026 г.) — реализация модели образовательной экосистемы, включая внедрение инженерных задач в урочную деятельность, проведение проектных смен, конкурсов, реализацию проекта «Игры с наукой» с участием родителей, а также организацию сетевого взаимодействия с партнерами: Челябинским институтом развития образования (далее – ЧИРО), Региональным центром выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи Челябинской области «Курчатов Центр» (далее – Курчатов Центр), промышленными предприятиями.

3. *Контрольный этап* (февраль 2026 г.) — сбор и анализ итоговых данных по тем же показателям, что и на констатирующем этапе, оценка динамики, качественный анализ изменений.

Для оценки эффективности модели были выделены пять ключевых критериев, отражающих основные направления инновационной деятельности:

- учебная мотивация – динамика выбора обучающимися предметов естественно-научного и инженерно-технического профилей для углубленного изучения (физика, информатика, математика);
- внеучебная активность – количество участников инженерных конкурсов, проектных смен, чемпионатов по решению кейсов;
- профориентационный результат – доля выпускников, поступивших на инженерно-технические специальности;
- ресурсная обеспеченность – объем привлеченных грантовых средств, количество заключенных договоров о сетевом взаимодействии;
- вовлеченность родителей – доля семей, участвующих в проекте «Игры с наукой», частота проведения занятий.

Для выявления готовности семьи к участию в инженерно-ориентированных проектах была разработана авторская анкета, включающая три блока: мотивационно-ценностный (5 утверждений), когнитивно-деятельностный (5 утверждений) и блок запросов на методическое сопровождение (5 утверждений). Оценка проводилась по 5-балльной шкале Лайкерта. Анкетирование проходило в ноябре 2024 г., выборка составила 312 родителей (64 % от общего числа семей с детьми – учащимися 1–4 классов).

Надежность методики подтверждена расчетом коэффициента альфа Кронбаха: для мотивационно-ценностного блока $\alpha = 0,89$, для когнитивно-деятельностного $\alpha = 0,84$, что свидетельствует о высокой внутренней согласованности вопросов. Основные результаты анкетирования:

- 78 % родителей выразили готовность участвовать в совместных с детьми занятиях;
- 64 % указали на необходимость методической поддержки (готовые сценарии, примеры занятий);
- 52 % отметили, что их профессиональный опыт может быть полезен для проведения мастер-классов.

На основе этих данных была разработана рабочая тетрадь для родителей по проведению научно-игровых занятий, а также организована система ежемесячных консультаций с учителями.

Для оценки динамики изменений использовались методы описательной статистики (расчет средних значений, процентных долей) и t-критерий Стьюдента для связанных выборок (сравнение показателей до и после формирующего этапа). Различия считались статистически значимыми при $p < 0,05$.

Выборочная совокупность на этапе констатирующего эксперимента составила 889 участников образовательных отношений. Из них – 530 обучающихся (256 мальчиков, 274 девочки), 47 педагогов и 312 родителей. Оценка проектных работ школьников осуществлялась экспертной группой, включающей представителей промышленных предприятий, по критериям: техническая сложность, оригинальность решения, практическая значимость, качество презентации.

Результаты и обсуждение

Модель образовательной экосистемы формирования инженерной культуры

На основе теоретического анализа и практического опыта была разработана модель образовательной экосистемы, представляющая собой трехуровневую структуру.

Ядром экосистемы является инновационная педагогическая модель формирования инженерной культуры школы, на базе которой проводилось исследование, включающая содержательный, технологический и диагностико-критериальный блоки.

Внутренний контур экосистемы образуют непосредственные участники образовательного процесса:

- обучающиеся как субъекты формирования инженерной культуры;
- педагоги как проектировщики и модераторы образовательной среды;

- родительское сообщество как активные участники и ресурс поддержки (проект «Игры с наукой»).
- Внешний контур включает социальных партнеров, интегрированных в экосистему на основе сетевого взаимодействия:
 - организации, осуществляющие научно-образовательную деятельность: ЧИРО, Курчатов Центр, вузы региона;
 - промышленные предприятия Челябинской области (поставщики реальных кейсов, площадки для стажировок);
 - учреждения культуры (городской музей, интеграция историко-технического контекста);
 - органы управления образованием муниципального и регионального уровня (нормативно-ресурсная поддержка РИП).

Механизмы реализации и функционирования экосистемы

Эффективная работа экосистемы обеспечивается комплексом взаимосвязанных механизмов:

- *нормативно-правовым* (заключение договоров о сетевом взаимодействии с Курчатов Центром, промышленными предприятиями; участие в программе «Губернаторские инженерные классы»; статус РИП, закрепляющий инновационный характер деятельности);
- *организационно-управленческим* (создание координационного совета экосистемы с участием представителей всех контуров; разработка и реализация совместных планов работы; проведение регулярных проектно-инженерных смен, чемпионатов по решению кейсов, экскурсий, стажировок);
- *педагогическим*.

Последний из названных механизмов позволяет внедрять в образовательный процесс технологии, активизирующие взаимодействие: *проектную технологию, событийную педагогику, игровые методы*.

Проектная технология реализуется с учетом возрастных особенностей. Учащиеся начальных классов проектируют из подручных материалов плавательные средства, способные двигаться за счет силы ветра. Ученики 5–7 классов осваивают 3D-моделирование, прототипирование и электронику, создавая механизмы цепной реакции и разрабатывая запасные детали по запросам учителей и других учащихся. Старшеклассники разрабатывают комплексные проекты, моделирующие производственные процессы: роботы-манипуляторы для работы в опасных условиях, беспилотные роботы-транспортёры.

Событийная педагогика представлена ежегодной конференцией «Литвиновские чтения», участие в которой принимают все обучающиеся: каждый ребенок в течение года выполняет исследование, презентует его в классе, а лучшие работы выходят на городской уровень.

Игровые методы (проект «Игры с наукой»). Родители в игровой форме знакомят детей с физическими явлениями: оптика (с помощью зеркал направить луч лазера в мишень), аэродинамика (парашютики и самолетики из бумаги), статика (танцующая балерина из бумаги, наэлектризованные шары), плотность (колонна из несмешивающихся жидкостей). Проводятся дворовые игры, развивающие взаимодействие ребенка с окружающим миром.

Аналогичный подход, основанный на решении квазипрофессиональных задач физического содержания, исследовался в работах коллег из Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, которые подтвердили его эффективность для формирования инженерного мышления и повышения мотивации школьников к выбору инженерных профессий (Шефер и др., 2024).

Важной особенностью проекта «Игры с наукой» стала его опора на принцип «равный обучает равного» в связке «ученик – родитель – педагог». Родитель не просто присутствует на занятии, а становится ведущим, используя как свои готовые сценарии, согласованные с педагогом, так и разработки, созданные другими родителями в рамках сложившегося сообщества. Это позволяет, во-первых, тиражировать практику без привлечения дополнительных педагогических ресурсов; во-вторых, формирует у ребенка позитивный образ родителей как носителей знания; в-третьих, создает в семье среду для естественного продолжения образовательного процесса. По наблюдениям учителей, у 46 % обучающихся после участия в проекте появились новые темы для общения, а 22 % стали чаще инициировать совместные эксперименты и исследования.

Инженерная задача в урочной деятельности

Формирование инженерной культуры не ограничивается внеурочными форматами, а пронизывает все образовательное пространство школы. В текущем учебном году (2025–2026 гг.) педагогический коллектив внедряет в практику преподавания всех учебных дисциплин понятие «инженерная задача». Под ней понимается ситуация, требующая перевода объекта из исходного состояния А в требуемое состояние Б, при этом траектория перехода и сопутствующие затраты (ресурсные, временные, этические) не заданы изначально и являются предметом самостоятельного поиска и обоснования. Решение таких задач на уроках математики, физики, информатики, технологии и даже гуманитарных предметов позволяет формировать у обучающихся системное, вариативное мышление, готовность к поиску нестандартных решений.

Параллельно с решением инженерных задач в урочной деятельности реализуется воспитательный аспект: школьники знакомятся с биографиями выдающихся ученых и инженеров, обсуждают ситуации нравственного выбора в истории науки, анализируют социальные и экологические последствия технологических открытий. Это создает основу для формирования ценностно-смыслового компонента инженерной культуры, позволяя обучающимся осознать инженерную деятельность не только как технологический процесс, но и как сферу социальной ответственности.

Эффективность представленной модели оценивалась через многоуровневую систему мониторинга, отслеживающую изменения на всех уровнях экосистемы (см. таблицу).

Качественные эффекты, выявленные в ходе исследования

1. *Формирование прочных сетевых связей* – выстроены устойчивые партнерские отношения с двумя промышленными предприятиями и тремя научно-образовательными центрами.

Ключевые показатели эффективности образовательной экосистемы
(данные за первый год реализации)
Key performance indicators for the educational ecosystem (data for the first
year of implementation)

Уровень оценки/ Критерий	Показатель	Инструмент оценки	Результат (динамика)
Учебная мотивация	Интерес к инженерно-тех- ническому профилю	Стат. анализ выбора предметов	Рост выбора углубленной физики в 10 кл. на 11 % ($p < 0,05$)
Внеучебная актив- ность	Участие в инженерных мероприятиях	Мониторинг участия	Рост числа команд в конкурсе «ИКАР» до 4; увеличение участников проектных смен
Профориентацион- ный результат	Осознанный выбор профессии	Анализ данных о посту- плении	Рост доли выпускников, поступивших на инж. спец., на 9 % ($p < 0,05$)
Ресурсная обеспе- ченность	Внешняя экспертиза и поддержка	Анализ грантовой активности	Привлечено 2,65 млн руб. грантовых средств
Вовлеченность родителей	Активность в проектах	Анкетирование, мони- торинг	Увеличение активности на 22 %

2. Трансформация образовательной среды школы:

- смена характера проектной деятельности – переход от учебных проектов «ради оценки» к реальным проектам «ради результата». Созданные старшеклассниками роботы-манипуляторы используются на уроках технологии в качестве демонстрационных моделей, а напечатанные на 3D-принтере запасные детали позволяют выполнять ежедневные задачи, встающие как перед детьми, так и перед педагогами;
- изменение коммуникативных паттернов обучающихся – рост числа вопросов на уроках, связанных с практическим применением знаний («А где это работает?», «А как это устроено внутри?»), на переменах возрос интерес к «живым» играм, моделирующим физические явления;
- формирование устойчивого сообщества родителей-волонтеров, которые не только проводят занятия, но и участвуют в разработке новых сценариев для «Игр с наукой», а также привлекают к проекту своих коллег и знакомых из числа профессиональных инженеров.

3. Развитие субъектности участников – переход родителей из пассивных наблюдателей в статус соорганизаторов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что образовательная экосистема выступает эффективным условием формирования инженерной культуры. Выявленный рост профориентационных показателей (+9 %) соотносится с данными исследований, указывающими, что раннее погружение в профессиональную среду увеличивает вероятность выбора инженерной траектории. Успех проекта «Игры с наукой» подтверждает тезис Л. С. Выготского о ведущей роли игры и сотрудничества с взрослыми в развитии ребенка (Выготский, 1966).

Сравнение с результатами других региональных практик (Шустова, 2024; Ярмакеев и др., 2025):

- во-первых, в отличие от школ Татарстана, где акцент сделан на создании школ-хабов и иммерсивных сред, в представленной модели ключевым звеном становится интеграция инженерной задачи в урочную

деятельность по всем учебным предметам, что обеспечивает непрерывность формирования инженерного мышления вне зависимости от профиля обучения;

- во-вторых, родительское сообщество в нашей модели выступает не как пассивный ресурс или объект просвещения, а как активный координатор, реализующий принцип «равный обучает равного», что подтверждается высокими показателями вовлеченности (рост активности на 22 %) и качественными данными (46 % родителей отметили новые темы для общения с детьми);

- в-третьих, дифференциация проектной деятельности по возрастам (игровое моделирование в начальной школе, освоение инструментария на уровне основного общего образования, решение реальных производственных задач на уровне среднего общего образования) позволяет избежать разрыва между этапами формирования инженерной культуры, что характерно для многих существующих практик, ограниченных только внеурочной деятельностью или только старшей школой.

Как показано выше, включение инженерных задач в урочную деятельность обеспечивает системность и непрерывность процесса, а ежегодная декада открытых уроков способствует трансляции эффективных практик внутри педагогического коллектива. Решение инженерных задач развивает у школьников вариативность и гибкость мышления – качества, необходимые современному инженеру. Включение воспитательного аспекта (обсуждение нравственного выбора ученых, социальных последствий открытий) обеспечивает формирование ценностно-смыслового компонента инженерной культуры, без которого технические знания остаются лишь набором инструментов.

Ограничением исследования является локальный характер апробации модели в условиях одной школы-РИП. Для подтверждения валидности модели необходима ее апробация в других образовательных организациях.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило эффективность образовательной экосистемы как комплексного условия формирования инженерной культуры школьников. Разработанная и апробированная модель, объединяющая внутренние ресурсы школы и внешние ресурсы региона, показала свою результативность по ключевым критериям: учебной мотивации, профориентации, ресурсному обеспечению и социальному партнерству.

Перспективы развития модели:

- *цифровизация экосистемы*: создание единой онлайн-платформы для взаимодействия всех участников;
- *расширение сети партнеров*: привлечение IT-компаний, научно-исследовательских институтов;
- *тиражирование опыта*: адаптация модели для сельских школ и других образовательных организаций Челябинской области;
- *разработка диагностического инструментария* для оценки уровня сформированности компонентов инженерной культуры;

- создание банка проектных задач на основе запросов предприятий;
- организация стажировок для педагогов других школ;
- интеграция в экосистему региональных вузов и колледжей, включение представителей вузов в координационный совет экосистемы, совместная разработка инженерных задач, организация долгосрочных проектов с участием студентов и школьников, создание системы «школьник – студент-наставник – преподаватель вуза».

Представленная модель обладает значительным потенциалом для решения кадровых задач технологического развития как на региональном, так и федеральном уровне.

Список литературы

1. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Образовательная экосистема: терминологический аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4. С. 12–19. https://doi.org/10.54509/22203036_2021_4_5
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
3. Донгаузер Е. В., Гаспарович Е. О. К вопросу о сущности экосистемного подхода в образовании // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 2. С. 43–48.
4. Олейников Б. В., Подлесный С. А. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 84–91.
5. Парьев А. Э. Теоретическая обоснованность образовательной экосистемы для формирования инженерных умений у младших школьников // Педагогика и просвещение. 2025. № 2. С. 49–66. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2025.2.74476>
6. Федоров И. М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме // Молодой ученый. 2019. № 28(266). С. 246–250.
7. Хангельдиева И. Г. Образовательные экосистемы – тренд развития современного российского образования в ближайшем будущем // Вестник Московского Университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 1. С. 68–88. <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2022-20-1-68-88>
8. Шефер О. Р., Крайнева С. В., Лебедева Т. Н., Эрентраут Е. Н. Формирование инженерного мышления школьников посредством решения квазипрофессиональных задач физического содержания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 50–57. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-50-57>
9. Шустова Л. П. Социально-педагогическая модель интегративной экосистемы учреждения дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4(139). С. 28–39. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-28>
10. Ярмакеев И. Э., Ахмадуллина Р. М., Валиахметова Н. Р. Образовательные экосистемы как инновационная практика (на примере школ Республики Татарстан) // Филология и культура. 2025. № 2. С. 259–268. <https://doi.org/10.26907/2782-4756-2025-80-2-259-268>

References

- Dongauzer, E. V., & Gasparovich, E. O. (2023). On the question of the essence of the ecosystem approach in education. *Vestnik of State University of Humanities and Technology*, 2, 43–48 (In Russ.)
- Fedorov, I. M. (2019). Transition from an educational environment to an educational ecosystem. *Young Scientist*, 28(266), 246–250. (In Russ.)
- Khangeldieva, I. G. (2022). Educational ecosystems – a trend of development of modern Russian education in the near future. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 1, 68–88 (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2022-20-1-68-88>
- Oleynikov, B. V., & Podlesny, S. A. (2013). On the Conception of "Learning Ecosystem and development directions of education informatization. *Knowledge. Understanding. Ability*, 4, 84–91. (In Russ.)
- Paryev, A. E. (2025). Educational ecosystem for developing engineering skills in elementary school students. *Pedagogy and Education*, 2, 49–66. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2025.2.74476>
- Shefer, O. R., Krainova, S. V., Lebedeva, T. N., & Erentraut, E. N. (2024). Formation of engineering thinking of schoolchildren by solving quasi-professional tasks of physical content. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 30(4), 50–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-4-50-57>
- Shustova, L. P. (2024). Socio-pedagogical model of the integrative ecosystem of the additional education institution for children. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4, 28–39. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-4-139-28>
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy Psikhologii*, 6, 62–76. (In Russ.)
- Vayndorf-Sysoeva, M. E., & Subocheva, M. L. (2021). Educational ecosystem: A terminological aspect. *Professional Education in Russia and Abroad*, 4, 12–19. (In Russ.) https://doi.org/10.54509/22203036_2021_4_5
- Yarmakeev, I. E., Akhmadullina, R. M., & Valiakhmetova N. R. (2025). Educational ecosystems as an innovative practice (Based on the schools from the Republic of Tatarstan). *Philology and Culture*, 2, 259–268. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2782-4756-2025-80-2-259-268>

Информация об авторах

Пяткова Ольга Борисовна, канд. пед. наук, старший научный сотрудник отдела организации НИР Центра научно-методического сопровождения муниципальных систем образования Челябинского института развития образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5215-0818>, olga.pyatkova@chiro74.ru

Урвачев Михаил Петрович, заместитель директора по учебной работе средней общеобразовательной школы № 135 имени академика Б. В. Литвинова (Снежинск), ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0810-4042>, mihailurva4ev@yandex.ru

Орлова Татьяна Николаевна, заместитель директора по учебной работе средней общеобразовательной школы № 135 имени академика Б. В. Литвинова (Снежинск), ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9828-5889>, giltanya@mail.ru

Соляникова Марина Владимировна, заместитель директора по учебной работе средней общеобразовательной школы № 135 имени академика Б. В. Литвинова (Снежинск), ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6430-057X>, solyamarina1@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Olga B. Pyatkova, Cand. Sci. (Pedagogy), Senior Researcher at the Department of Research Organization at the Center for Scientific and Methodological Support of Municipal Education Systems at the Chelyabinsk Institute of Education Development, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5215-0818>, olga.pyatkova@chiro74.ru

Mikhail P. Urvachev, Deputy Director for Academic Affairs of the Secondary School No. 135 named after Academician B. V. Litvinov (Snezhinsk), ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0810-4042>, mihaillurva4ev@yandex.ru

Tatyana N. Orlova, Deputy Director for Academic Affairs of the Municipal Budgetary Educational Institution Secondary School No. 135 named after Academician B. V. Litvinov (Snezhinsk), ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9828-5889>, giltanya@mail.ru

Marina V. Solyannikova, Deputy Director for Academic Affairs of the Municipal Budgetary Educational Institution Secondary School No. 135 named after Academician B. V. Litvinov (Snezhinsk), ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6430-057X>, solyamarina1@mail.ru

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

All authors have read and approved the final manuscript.



Модель формирования и развития рефлексивных компетенций педагогов СПО: результаты экспериментальной апробации

Р. А. Есенин

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),
Москва, Российская Федерация
resenin4@gmail.com

Аннотация

Введение. Одной из устойчивых характеристик кадрового состава системы среднего профессионального образования остается дефицит базовой педагогической подготовки. У значительной части преподавателей и мастеров производственного обучения отсутствует педагогическое образование. В условиях цифровой трансформации образования, смещающей роль педагога от транслятора знаний к наставнику и фасилитатору учебной деятельности, этот дефицит становится критическим. Одним из компенсаторных механизмов выступает развитие рефлексивных компетенций (РК), позволяющих педагогу осознанно анализировать собственную профессиональную деятельность, выявлять ее дефициты и целенаправленно их преодолевать.

Цель. Апробировать авторскую модель формирования и развития РК педагогов СПО и оценить ее эффективность как инструмента индивидуализированной поддержки профессионального развития.

Методы. Исследование включало два этапа. Зондирующий этап – дистанционный опрос 120 педагогов СПО из 10 регионов РФ с применением четырех стандартизированных диагностических методик. Формирующий этап – индивидуальная работа с педагогами Красногорского колледжа на протяжении одного учебного года, включавшая посещение и анализ занятий педагогов.

Результаты. Зондирующий эксперимент выявил характерные дефициты рефлексивной сферы педагогов СПО: фрагментарность применения рефлексивных инструментов, дисбаланс между рефлексией прошлого опыта и целеполаганием, а также выраженное влияние внешних организационных и материальных факторов на готовность к профессиональному саморазвитию. Формирующий эксперимент показал положительную динамику РК у педагогов с низким и средним исходным уровнем их сформированности.

Научная новизна. Впервые представлены результаты практической апробации авторской модели формирования и развития РК педагогов СПО, выявлены структурные дефициты в рефлексивном цикле педагогов и установлена зависимость успешности формирования компетенций от системности их применения и организационных условий профессиональной деятельности.

Практическая значимость. Модель может быть использована методическими службами образовательных организаций СПО для индивидуализированной поддержки педагогов в процессе развития их рефлексивных компетенций. Полученные результаты позволяют проектировать программы повышения квалификации и методического сопровождения, направленные на преодоление выявленных дефицитов педагогической рефлексии.

© Есенин Р. А.

Ключевые слова: рефлексивные компетенции, среднее профессиональное образование, педагогическая рефлексия, профессиональное развитие педагога, дефицит педагогической подготовки, методическое сопровождение

Для цитирования: Есенин Р. А. Модель формирования и развития рефлексивных компетенций педагогов СПО: результаты экспериментальной апробации // Профессиональное образование и рынок труда. 2026. Т. 14. № 3. С. 188–203. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.011>

Статья поступила в редакцию 26 июня 2026 г.; поступила после рецензирования 24 июля 2026 г.; принята к публикации 25 июля 2026 г.

Original article

A model for the formation and development of reflective competences in secondary vocational education teachers: Results of an experimental trial

Roman A. Esenin

Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration (RANEPA),
Moscow, Russian Federation,
resenin4@gmail.com

Abstract

Introduction. A persistent characteristic of the teaching workforce in secondary vocational education (SVE) is a structural deficit in basic pedagogical training: a significant proportion of lecturers and vocational instructors lack a formal teaching qualification. In the context of the digital transformation of education — which shifts the teacher's role from knowledge transmitter to mentor and learning facilitator — this deficit becomes critical. One compensatory mechanism is the development of reflective competences, enabling teachers to analyse their own professional practice consciously, identify its deficiencies, and address them purposefully.

Aim. To trial an original model for the formation and development of reflective competences in SVE teachers and to evaluate its effectiveness as an instrument of individualised professional development support.

Methods. The study comprised two stages. The exploratory stage involved a distance survey of 120 SVE teachers from 10 regions of the Russian Federation, using four standardised diagnostic instruments. The formative stage involved individual work with teachers at Krasnogorsk College over the course of one academic year, including lesson observation and analysis.

Results. The exploratory experiment identified characteristic deficiencies in the reflective domain of SVE teachers: fragmented use of reflective tools, an imbalance between reflection on past experience and goal-setting, and a pronounced influence of external organisational and material factors on readiness for professional self-development. The formative experiment demonstrated positive gains in reflective competences among teachers with initially low and intermediate levels of competence development.

Scientific novelty. The article presents, for the first time, the results of a practical trial of an original model for the formation and development of reflective competences in SVE teachers; it identifies structural deficiencies in teachers' reflective cycles and establishes the dependence of competence formation outcomes on the systematic application of reflective practices and on the organisational conditions of professional activity.

Practical significance. The model can be adopted by the methodological services of SVE institutions for individualised teacher support in the development of reflective competences. The findings provide a basis for designing continuing professional development programmes and methodological support initiatives aimed at addressing the identified deficiencies in pedagogical reflection.

Keywords: reflective competences, secondary vocational education, pedagogical reflection, teacher professional development, deficit in pedagogical training, methodological support

For citation: Esenin, R. A. (2026). A model for the formation and development of reflective competences in secondary vocational education teachers: Results of an experimental trial. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 188–203. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.011>

Received June 26, 2026; revised July 24, 2026; accepted July 25, 2026.

Введение

К уровню квалификации педагогических кадров, работающих в системе СПО, предъявляются особые требования, предусматривающие обязательное сочетание специальной (отраслевой, профильной) и педагогической подготовки. На практике именно педагогическая подготовка преподавателей и мастеров производственного обучения, работающих в профессиональных образовательных организациях, остается наиболее дефицитарной составляющей их квалификации. У значительной доли педагогов, работающих в образовательных организациях СПО, отсутствует педагогическое образование. Так, в Ленинградской области в 2024 г. лишь 22,7 % мастеров производственного обучения имели педагогическое образование (Марон и др., 2024). Подобная ситуация характерна для большинства регионов современной Российской Федерации.

Особо актуальной проблема становится в контексте цифровой трансформации профессионального образования, когда требования к профессиональной деятельности педагога и его профессиональной компетентности существенно меняются. Цифровизация образования перерастает в полноценную «цифровую трансформацию» образовательного процесса (Блинов и др., 2023): студент в этих условиях становится полноценным субъектом учебной деятельности, участником процессов целеполагания, образовательной рефлексии, самооценки, а педагог перестает быть простым «источником знаний» (эту задачу берут на себя различные цифровые инструменты, ресурсы и сервисы), превращаясь в мотиватора, наставника, тьютора, навигатора в цифровой среде.

В данной ситуации актуализируются традиционно присущие образованию идеи человекоцентризма, что подразумевает не просто индивидуальную траекторию образования, а «лично-ориентированную парадигму» (Колесникова, 1995).

Ключевая же задача высшего педагогического образования – не просто дать необходимые психолого-педагогические знания и умения (на что как раз и нацелены курсы повышения квалификации), а «развить у будущего педагога способность быть субъектом своей деятельности,

рефлексировать, проектировать свой профессиональный путь, творчески подходить к решению задач» (Научная школа..., 2008). В рамках такого подхода не столь важны новые технологии и связанные с ними изменения, сколько роль самого человека, возможности его самоанализа и саморазвития.

В контексте СПО важно сконцентрироваться на практических инструментах, которые выступали бы для педагога компенсаторными механизмами в их педагогической подготовке. Первый шаг на этом пути – проанализировать собственную профессиональную деятельность и критически оценить собственный профессиональный инструментарий, используя приемы профессиональной рефлексии (Ахметшина, 2022). Следует отметить, что рефлексия здесь выступает не как философско-психологический или когнитивный феномен, а как набор рефлексивных компетенций (далее – РК) педагога (Есенин, 2024; 2025).

Методы

Апробация модели осуществлялась в ходе экспериментальной работы, которая включала два этапа: зондирующий и формирующий.

В рамках *зондирующего этапа* был проведен дистанционный опрос педагогов, предполагавший прохождение ими следующих диагностических методик:

- 1) модифицированный опросник В. Р. Манукяна (Манукян, 2018);
- 2) методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой (Карпов и др., 2003);
- 3) тестовая методика определения рефлексивности мышления О. С. Анисимова (Пьянкова, 2009);
- 4) методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» Е. Е. Рукавишниковой (Там же).

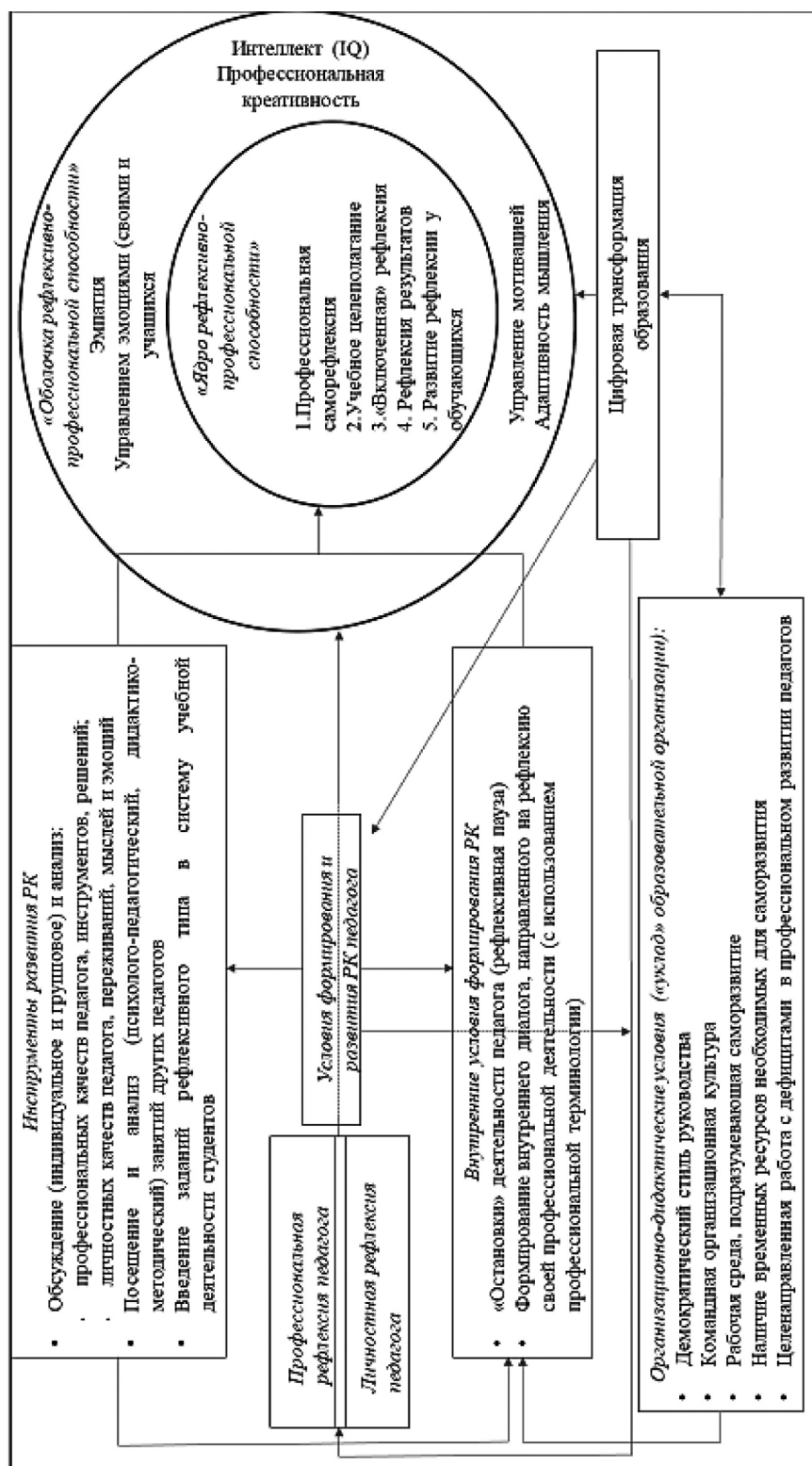
Для проведения опроса были подготовлены письма, адресованные заместителям директоров по учебно-воспитательной работе профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО) – партнеров НИЦ развития образования Высшей школы государственного управления РАНХиГС, с предложением организовать участие в исследовании всех заинтересованных педагогов (преподавателей и мастеров).

По итогам рассылки 25 приглашений к участию в опросе откликнулись 10 колледжей, представляющих 10 субъектов Российской Федерации. В результате в зондирующей части исследования приняли участие 120 педагогов СПО в возрасте от 20 до 70 лет (25 мужчин и 95 женщин) с опытом работы от 1 года до 25 лет.

Результатом зондирующего этапа стало понимание актуального состояния уровня сформированности РК педагогов СПО, в том числе наиболее типичных дефицитов, что позволило уточнить содержательную часть работы с педагогами в рамках формирующего этапа.

Формирующий этап экспериментальной работы предполагал апробацию модели формирования и развития РК педагогов СПО (см. рисунок), разработанную автором и детально охарактеризованную в опубликованной ранее статье (см. Есенин, 2025).

Важная особенность РК состоит в том, что они формируются на стыке «профессионального» и «личностного». Следовательно, и процесс



Модель формирования и развития рефлексивных компетенций педагогов среднего профессионального образования
Model for the formation and development of reflective competences in secondary vocational education teachers

Источник: Р. А. Есенин (2025)

формирования РК осуществляется не только в условиях профессиональной среды, но и в пространстве личностного развития педагога. Это позволяет сформулировать цель реализации модели: формирование и развитие РК педагогов СПО, повышение их профессиональной компетентности в целом и, как следствие, готовности к реализации трудовых функций, предусмотренных соответствующим профессиональным стандартом¹.

В соответствии с поставленной целью, с учетом ее сложности и многогранности, в рамках формирующего эксперимента необходимо было решить обширный комплекс задач, включая:

- 1) обеспечение понимания педагогами сущности, структуры и значения РК в их профессиональной деятельности;
- 2) формирование у педагогов способности к профессиональной саморефлексии (включая дидактический анализ собственной профессиональной деятельности и рефлексию своих профессиональных дефицитов);
- 3) развитие у педагогов компетенции учебного целеполагания, обеспечивающей осознанное проектирование целей образовательного процесса и собственного профессионального развития;
- 4) формирование у педагогов навыков «включенной» рефлексии, позволяющей осуществлять оперативную коррекцию педагогической деятельности в режиме реального времени;
- 5) развитие способности к рефлексии результатов образовательного процесса (оценку и анализ хода и результатов собственной профессиональной деятельности и учебной деятельности студентов);
- 6) формирование у педагогов компетенции развития рефлексии у студентов (как в ходе проведения учебных занятий, так и в процессе самостоятельной внеаудиторной работы);
- 7) развитие готовности педагогов к объективной самооценке уровня развития у них РК;
- 8) формирование подхода к развитию собственных РК педагогов в контексте профессионально-личностного развития.

С учетом специфики обозначенных задач, для формирующего этапа экспериментальной работы были определены:

- в качестве способа организации работы с педагогами экспериментальной группы – *методическая и психологическая поддержка* с элементами обучения;
- в качестве основной формы организации поддержки – *индивидуальная работа* с педагогами, в качестве вспомогательной – *групповая форма работы*.

Для полноценной организации индивидуальной поддержки процесса формирования и развития РК педагогов была сформирована одна экспериментальная группа на базе Красногорского колледжа (г. Красногорск, Московская обл.). Выбор данного колледжа в качестве экспериментальной базы исследования определялся, с одной стороны, готовностью к совместной работе со стороны администрации и педагогического

¹ Приказ Минтруда России № 136н от 21 марта 2025 г. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования». <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2982>

коллектива, с другой – соответствием комплексу предварительно определенных организационно-педагогических условий, необходимых для реализации модели: «командный» тип организационной культуры, по классификации К. М. Ушакова (2004); демократический стиль руководства; наличие рабочей среды, стимулирующей профессиональное развитие педагогов; активное использование горизонтальных коммуникаций и различных форм группового взаимодействия.

В формировании экспериментальной группы принимали участие представители администрации колледжа, при отборе участников группы учитывались следующие характеристики:

- уровень сформированности РК педагога (для экспертной оценки которого представителями администрации использовался специально разработанный комплекс критериев и показателей – см. табл. 1);
- собственная мотивационно-психологическая готовность педагога к участию в экспериментальной работе, цели которой были заранее доведены до его сведения.

В результате в состав экспериментальной группы было отобрано четыре педагога, проявивших интерес к участию в исследовании и обладавших различным исходным уровнем сформированности РК (высоким – 1 чел., средним – 2 чел., низким – 1 чел.).

Размер экспериментальной выборки, таким образом, определялся, с одной стороны, высокой сложностью и трудоемкостью предстоящей экспериментальной работы, реализуемой в форме индивидуализированной комплексной (методической и психологической) поддержки; с другой – качественными характеристиками участников группы, обеспечивающими ее релевантность, в рамках цели исследования.

В дальнейшем с четырьмя отобранными педагогами на протяжении одного учебного года велась экспериментальная работа, в основу которой был положен следующий алгоритм.

1. Диагностический этап. Определение исходного уровня сформированности РК педагогов с использованием специально разработанных процедур (анкетирование, самооценка, наблюдение за занятиями). Выявление индивидуальных профессиональных дефицитов, запросов и потребностей педагогов. Формирование персональных диагностических профилей и дифференциация педагогов по уровню развития РК и индивидуальным запросам. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов развития РК (которые затем утверждались администрацией ПОО).

2. Мотивационно-ориентировочный этап. Формирование у педагогов представлений о целях и задачах развития РК. Создание мотивационной основы для освоения рефлексивных практик, в том числе путем демонстрации их значимости для профессиональной деятельности. Проведение «проблемных» мини-тренингов, наглядно демонстрирующих невозможность решения актуальных профессиональных задач без использования РК.

3. Этап теоретической подготовки. Овладение педагогами теоретическими основами рефлексивной деятельности (сущность понятия «рефлексия», ее виды, функции, место в структуре профессиональных компетенций). Изучение инструментов и методов рефлексивного

Таблица 1 / Table 1

Критерии и показатели сформированности РК педагогов СПО
Criteria and indicators of the development of reflective competencies
in teachers of secondary vocational education.

Уровень сформированности	Критерии			
	Ценностно-мотивационный	Информационный	Методический	Проективный
Низкий	Педагог не осознает ценности рефлексии как отдельного профессионально-значимого механизма. Мотивация внешняя (избегание наказаний)	Знания о рефлексии фрагментарны и бессистемны. Нет понимания собственных профессиональных дефицитов.	Педагог проводит дидактический анализ только по внешнему шаблону, формально. «Включенная» рефлексия отсутствует.	Педагог не имеет целей профессионального развития или формулирует их крайне абстрактно. Способы развития рефлексии у студентов не проектирует.
Средний	Педагог понимает важность рефлексии, но нет четко представления о ней как о профессионально-значимом механизме. Мотивация: подтверждение образа себя, как профессионала.	Педагог имеет базовые знания о рефлексии, знает о том, что рефлексия занимает определенное место в дидактическом цикле. Знает перечень типичных профессиональных дефицитов.	Педагог может провести дидактический анализ с учетом изменяющегося контекста занятия. «Включенная» рефлексия включается на основе явной обратной связи.	Педагог может формулировать цели своего профессионального развития, но не знает/понимает как выстроить план по их достижению. Есть попытки внедрения способов развития рефлексии у студентов, но не целенаправленно.
Высокий	Для педагога рефлексия выступает как устойчивая ценность. Мотивация: профессиональное развитие и качество образования студента.	У педагога есть глубокие, системные знания о рефлексии, как о важном психолого-педагогическом феномене. Может перечислить собственные профессиональные дефициты.	Педагог может провести дидактический анализ на основе своего внутреннего плана. «Включенная» рефлексия осуществляется на регулярной основе и системно. Педагог может учитывать не очевидную обратную связь (например, невербальные сигналы)	Педагог может самостоятельно и системно ставить цели собственного профессионального развития на основе выявленных профессиональных дефицитов. Проектирует и применяет систему методов развития рефлексии у студентов. Активно транслирует успешные методы развития рефлексии у студентов коллегам.

анализа собственной профессиональной деятельности. Освоение критериев и показателей эффективности рефлексивной деятельности. На данном этапе особое внимание уделяется педагогам, не имеющим базового педагогического образования, для которых, как правило, необходимо средствами поддержки обеспечить первичную стадию формирования профессиональной рефлексии, прежде чем перейти к ее развитию.

4. *Этап практической подготовки.* Практическое овладение педагогами СПО всеми основными инструментами, входящими в структуру модели, а именно:

- освоение педагогами практических инструментов рефлексивной деятельности в процессе решения профессионально значимых задач (во время занятий);
- посещение, наблюдение и анализ занятий коллег, самоанализ собственных занятий;
- индивидуальные рефлексивные беседы по итогам занятий;
- включение заданий рефлексивного типа в программы учебных занятий.

5. *Этап подведения итогов.* Оценка результатов развития РК по итогам реализации модели (самооценка, тестирование, внешняя оценка коллег или независимого эксперта). Выявление остаточных или вновь выявленных дефицитов в РК. Определение траекторий и средств преодоления этих дефицитов на дальнейших этапах профессионально-личностного развития педагога. Проектирование программы методического сопровождения для закрепления и поддержания сформированного уровня РК.

6. *Этап последующей поддержки.* Консультативное сопровождение педагогов (регулярная работа с методистами и специалистами психологической службы).

В рамках исследования на разных этапах работы автором статьи было посещено 12 учебных занятий, проводимых педагогами экспериментальной группы (по 3 занятия у каждого педагога). Цель посещений – фиксация и оценка конкретных фактов использования педагогом тех или иных РК.

Результаты и обсуждение

Зондирующий эксперимент

Учитывая большой массив эмпирических данных, полученных в ходе опроса, анализ результатов сведен к итоговому интегральному профилю выборки в стенах (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Итоговый интегральный профиль выборки
The final integral profile of the sample

Показатель (методика)	Средний балл (стены)	Уровень
Общая рефлексия (Рукавишникова)	~6,2	Средний
Общая рефлексивность (Карпов)	~5,4	Средний
Рефлексивность (Анисимов)	~5,8	Средний
Самокритичность (Анисимов)	~4,9	Средний (ближе к низкому)
Коллективность (Анисимов)	~4,8	Средний (ближе к низкому)

Сопоставление результатов, полученных с помощью четырех различных диагностических методик, позволило выявить следующие особенности рефлексивной сферы педагогов, работающих в системе СПО.

1. *Дефицит системности рефлексии.* Анализ результатов, полученных с помощью методик Е. Е. Рукавишниковой (преобладание среднего уровня рефлексивности) и О. С. Анисимова (низкие показатели коллективности и самокритичности) показал, что применение инструментов рефлексии педагогами не носит системный характер (анализируются отдельные кейсы), а также отсутствует рефлексивная культура в учебных заведениях, где работают респонденты. Можно констатировать дефицит системности: рефлексия в деятельности педагога носит фрагментарный характер и не становится инструментом профессионального роста.

2. *Дисбаланс между рефлексией результатов деятельности и целеполаганием.* Данные, полученные с помощью методик А. В. Карпова и В. В. Пономаревой (дисбаланс между рефлексией прошлого опыта

и целеполаганием) и В. Р. Манукян (отсутствие конкретных планов по реализации целей), позволили выявить разрыв в рамках цикла рефлексии (цель – планирование – действие – анализ результатов – скорректированная цель). Так, педагоги обладают компетенцией рефлексии результатов своей деятельности, однако испытывают очевидные затруднения с целеполаганием и построением картины будущего на основе рефлексии прошлого опыта, а также переходом от «целеполагания» к «действию» в отношении личных целей.

3. *Организационные и материальные аспекты профессиональной деятельности оказывают существенное влияние на формирование педагогической рефлексии.* Результаты, полученные с помощью методик А. В. Карпова и В. В. Пономаревой (возможное перекладывание целеполагания на администрацию учебного заведения) и В. Р. Манукян (практически полное отсутствие целей профессионального развития и наличие целей, показывающих неудовлетворенность доходом), свидетельствуют о том, что внешние условия (административные, организационные, материальные) существенно влияют на процессы развития педагогической рефлексии. Так, если педагог непричастен к постановке образовательных целей (которые жестко определяются нормативно-методическими документами, спускаемыми «сверху»), это может привести к постепенному «отмиранию» у него компетенции целеполагания как таковой. В то же время неудовлетворенность материальным вознаграждением за работу способствует тому, что фокус внимания педагога смещается на удовлетворение бытовых потребностей. Подобные условия негативно сказываются на формировании педагогической рефлексии и, как следствие, на профессиональном развитии педагогов и качестве их педагогической деятельности.

4. *Педагоги, работающие в системе СПО, сфокусированы на увеличении материального достатка, а не на профессиональном развитии.* Результаты прохождения респондентами методики В. Р. Манукян (большинство целей сводится к повышению дохода) и О. С. Анисимова (низкая самокритичность) указывают на факт слабо выраженной профессиональной идентичности. Низкая самокритичность может быть следствием перечисленных выше факторов (см. п. 3), что вместе с ориентацией только на повышение материального дохода делает доминирующими мотивами педагога улучшение материального благосостояния, а не развитие профессиональных компетенций, в частности педагогической рефлексии. При этом из-за бессистемного подхода к рефлексии (п. 1) не формируется причинно-следственная связь, понимание того, что именно профессиональное развитие может естественным образом привести к повышению их материального дохода.

5. *Социальная желательность ответов.* Часть ответов, например, полученных в рамках методики А. В. Карпова и В. В. Пономаревой, могут быть связаны с социальной желательностью при заполнении методики респондентами. С другой стороны, отсутствие информации в ответах, касающихся планов реализации своих целей (методика В. Р. Манукян) может быть связано как с недоверием респондентов, так и с отсутствием четко выстроенного плана. С учетом результатов прохождения теми же респондентами других опросников, подобные результаты говорят

скорее о дефиците компетенции целеполагания, однако при дальнейшем анализе результатов не стоит исключать фактор социальной желательности и/или недоверия респондентов.

Формирующий эксперимент

В рамках формирующего эксперимента наиболее значимые данные были получены в результате посещения занятий и наблюдения за деятельностью педагогов, а также последующих рефлексивных бесед.

Уже на первых занятиях у трех (из четырех) педагогов экспериментальной группы был выявлен выраженный дефицит РК, который проявлялся в доминировании «педагогического монолога» и отсутствии специально организованных рефлексивных обратных связей. В связи с этим перед педагогами была поставлена задача: в заключительной части следующего занятия организовать с группой студентов рефлексивное обсуждение пройденной темы, предложив им три вопроса: «Что вы сегодня узнали нового?»; «Что вам понравилось или не понравилось?»; «Как вы можете применить на практике то, что сегодня узнали на занятии?»

Использование данного приема в контексте формирующего эксперимента опирается на известное в психологической науке представление об интериоризации: на начальном этапе формирование рефлексии педагога (как его внутриспсихической функции) выступает в форме внешней деятельности – рефлексивного взаимодействия с группой студентов (получение обратной связи в ходе учебного занятия). В дальнейшем, в ходе мини-интервью, педагогам было предложено проанализировать полученную ими обратную связь от студентов.

Динамика развития РК педагогов экспериментальной группы, наблюдавшаяся под влиянием индивидуальной работы с ними, представлена в табл. 3.

Работа с экспериментальной группой показала, что введение в профессиональную деятельность педагога даже наиболее простых рефлексивных инструментов (организация обратной связи, обсуждение хода и результатов проведенных занятий с коллегами) заметно влияет на формирование и развитие РК. Решение этой задачи, вероятно, окажется более результативным, если использовать более сложные, комплексные инструменты, такие как супервизорские группы (групповые обсуждения с более опытными коллегами – педагогами-методистами, педагогами-наставниками – профессионально сложных и/или нестандартных ситуаций) или интервизия (групповые обсуждения ситуаций, проводимые между коллегами с равным статусом). Механизм воздействия данных инструментов основан на эффекте «множественной обратной связи», когда несколько коллег делятся своим взглядом на каждую из предложенных ситуаций. Такого рода инструменты изначально выступают как дидактические средства на этапе обучения педагогов, а затем путем интериоризации становятся внутренними алгоритмами профессионального самоанализа.

В ходе апробации модели сформирован целевой профессионально-личностный образ педагога («эталон»), на достижение которого может быть ориентирована работа образовательной организации по формированию и развитию РК педагогов. За основу был принят образ

Таблица 3 / Table 3

Динамика РК педагогов экспериментальной группы
The dynamics of reflective competencies among teachers in the experimental group

Пе- да- го- г	Исходный уровень развития РК	Наличие пед. образо- вания	Опыт пед. работы	Характеристика изменений под влиянием модели
1	Низкий	Нет	На момент начала исследования менее 1 года	От нулевого уровня (первое занятие – простая диктовка без цели и обсуждения) к появлению элементов целеполагания и «включенной» рефлексии. Начиная со второго занятия – сбор обратной связи от студентов. Начиная с третьего занятия – рефлексивные паузы и открытая рефлексия собственного профессионального опыта в контексте темы занятия. Динамика формирования РК позитивная, но пока еще бессистемная.
2	Средний	Нет	5 лет	Изначально Педагог 2 демонстрировал «включенную» рефлекссию и саморефлексию (на занятии присутствовал разбор кейсов с последующим обсуждением). После введения обратной связи на втором занятии стал более осознанно подходить к анализу результатов. На третьем занятии (доклады студентов) уже проводил разбор каждого выступления, формируя у студентов критическое мышление. Динамика устойчивая, при этом целеполагание пока еще остается размытым.
3	Низкий	Да	6 лет	Заметной динамики не зафиксировано. На всех занятиях цель отождествлялась с «прохождением темы», рефлексивные паузы отсутствовали, обратная связь собиралась формально (директивно, пофамильно). На третьем занятии выяснилось, что педагог забыл о том, что студенты ранее уже выполняли идентичное задание, – это говорит о слабой включенной рефлексии. Изменения минимальны. Вероятные причины: перегрузка (32 часа в неделю) и устоявшаяся профессиональная позиция.
4	Высокий	Нет	12 лет	Изначально высокий уровень. Первое занятие строилось через создание практико-ориентированной проблемной ситуации, использовались интерактивные приемы и активные рефлексивные паузы; сбор обратной связи от студентов органично встроен в сценарий занятия. На втором занятии (лабораторная работа) педагог гибко менял роли (консультант, эксперт). Модель не дала значимой динамики, но подтвердила профессиональный образ Педагога 4 как целевой ориентир для остальных педагогов.

наиболее квалифицированного педагога экспериментальной группы (Педагог 4, см. табл. 3), который, обладая высоким уровнем сформированности РК, эффективно использует различные рефлексивные технологии и приемы работы со студентами. Таким образом, данный педагог может быть задействован как наставник в процессе развития РК у других представителей педагогического коллектива, а его профессиональная деятельность может быть обозначена и транслирована как целевой ориентир (в форме открытых занятий, мастер-классов и т. п.).

Выявлено, что наилучшие результаты реализация модели позволяет получить в работе с педагогами, обладающими низким и средним уровнем развития РК и имеющими значительный резерв профессионального развития.

Апробация модели также показала, что в рамках развития РК происходит переход от их применения самим педагогом к целенаправленному формированию таких компетенций у студентов.

Например, на одном из занятий Педагог 2, находясь в процессе целенаправленного саморазвития собственных РК, по своей инициативе организовал анализ выступлений студентов с полноценным разбором каждого доклада и критическими замечаниями от группы.

Апробация модели позволила уточнить и расширить комплекс организационно-дидактических, внутриличностных и цифровых условий, обеспечивающих результативное формирование и развитие РК педагога СПО. В числе таких условий:

- наличие временных возможностей формирования и развития РК. Педагоги должны иметь достаточный ресурс времени для подготовки к занятиям, в том числе для целеполагания и рефлексии собственной профессиональной деятельности;
- владение необходимым инструментарием (формы, методы) для развития и формирования РК специалистами методических и (или) психологических служб в системе СПО;
- готовность к профессионально-личностному развитию и саморазвитию (собственная активная позиция в процессе сопровождения, использование предлагаемых рефлексивных методик в собственной работе).

Работа с экспериментальной группой позволила выявить и некоторые ограничения для применимости апробируемой модели, а именно: избыточная нагрузка у педагогов; несформированность личной профессиональной позиции; организационная культура, препятствующая профессиональному развитию. Кроме того, ограничением для применимости модели выступает исходный уровень сформированности РК (модель наиболее эффективна для педагогов со средним уровнем сформированности РК).

Заключение

Вопрос поддержки педагогических кадров является одним из важнейших вызовов современной системы СПО. Проведенное исследование – важный, но пока еще первый шаг на пути формирования системного подхода к решению данной проблемы. Апробация модели подтверждает предположение о том, что РК – ключевой фактор, обеспечивающий результативность профессиональной деятельности педагога. Соответственно, формирование и развитие РК имеет системообразующее значение в процессе подготовки и повышения квалификации педагогов. Для тех из них, у кого по тем или иным причинам не сформированы РК профессиональной деятельности (чаще всего это является следствием отсутствия базового педагогического образования), модель выполняет компенсаторную роль, позволяя быстро и эффективно возмещать указанные дефициты. В то же время для педагогов, уже использующих рефлексивные приемы в профессиональной деятельности, модель может стать триггером дальнейшего профессионального развития.

Проведенное исследование показало, что реализация модели в образовательной организации позволяет достичь следующих результатов:

- формирование у педагога понимания значимости профессиональной рефлексии как ключевой ценности профессиональной деятельности и профессионального саморазвития;

- повышение уровня профессиональной рефлексии педагогов, выражающееся в способности к осознанному анализу собственной профессиональной деятельности и выявлению зон ближайшего развития;
- формирование и развитие комплекса РК, составляющих «ядро» модели;
- создание в образовательной организации устойчивой рефлексивной среды, способствующей непрерывному профессиональному развитию педагогов и повышению качества образования;
- повышение результативности образовательного процесса, достижение более высокого уровня образовательных результатов, как в части освоения профессиональных и универсальных компетенций, заданных ФГОС СПО, так и в части воспитания и развития личности студентов.

Предложенная модель может стать частью системы поддержки педагогов СПО, обеспечивающей преодоление дефицита РК у педагогов, работающих в системе СПО, в том числе не имеющих базового педагогического образования. Такая система должна включать в себя:

- научно-методологическое обеспечение (структурно-функциональная модель формирования и развития РК педагога);
- алгоритм реализации модели;
- кадровое обеспечение (деятельность методистов, педагогов-наставников и/или психологов по реализации модели);
- организационное обеспечение (комплекс организационно-дидактических условий).

Очевидно, необходимы дальнейшие исследования в данной области, при этом результаты апробации ставят новые исследовательские вопросы, в рамках которых РК становятся тем центральным звеном в компетенциях педагогов СПО, развивая которое можно компенсировать дефициты всей педагогической подготовки последних.

Список литературы

1. Ахметшина Г. Ф. Моделирование контрольно-оценочной и рефлексивной деятельности преподавателя // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28. № 2. С. 9–99. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2022-28-2-93-99>
2. Блинов В. И., Сергеев И. С. Цифровые технологии профессионального саморазвития педагога в системе дополнительного профессионального образования // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2023. № 1. С. 29–40.
3. Есерин Р. А. Модель рефлексивных компетенций педагога: проектирование и обоснование // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2025. Т. 13. № 4(24). С. 113–122.
4. Есерин Р. А. Рефлексивные компетенции педагогов СПО как фактор успешной цифровой трансформации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 3(58). С. 128–138. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.009>
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. № 5. С. 45–57.

6. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84–89.
7. Манукян В. Р. Опыт исследования индивидуально-психологических особенностей целеполагания и жизненного планирования // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 57. С. 9–22. <https://doi.org/10.54359/ps.v11i57.323>
8. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Новая образовательная экосистема и проблема развития кадрового потенциала среднего профессионального образования // Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 2. С. 378–383. <https://doi.org/10.26163/GIEF.2024.84.61.052>
9. Научная школа академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование» // Развитие личности. 2008. № 2. С. 8–19.
10. Пьянкова Г. С. Развитие профессиональной рефлексии: учебное пособие для вузов. Красноярск: КрГПУ, 2009. 244 с.
11. Садовникова Н. О., Сеногноева Н. А. Профессиональные дефициты педагогов СПО: к содержанию понятия // Вестник педагогических наук. 2021. № 3. С. 119–123.
12. Ушаков К. М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий Москва: Сентябрь, 2004. 191 с.

References:

- Akhmetshina, G. F. (2022). Modeling of control, evaluation and reflexive activity of a teacher. *Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology*, 28(2), 93–99. (In Russ.) <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2022-28-2-93-99>
- Blinov, V. I., & Sergeev, I. S. (2023). Digital technologies for professional self-development of teachers in the system of additional professional education. *Additional Professional Education in the Country and the World*, 1, 29–40. (In Russ.)
- Esenin, R. A. (2024). Reflective competencies of secondary vocational education teachers as a factor in successful digital transformation. *Vocational Education and Labour Market*, 3(58), 128–138. (In Russ.). <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.009>
- Esenin, R. A. (2025). A Model of a teacher's reflexive competencies: Design and rationale. *INSIGHT*, 4(24), 113–122. (In Russ.).
- Karpov, A. V. (2003). Reflexivity as a mental property and a method for its diagnostics. *Psychological Journal*, 5, 45–57. (In Russ.)
- Kolesnikova, I. A. (1995). Pedagogical civilizations and their paradigms. *Pedagogy*, 6, 84–89. (In Russ.).
- Manukyan, V. R. (2018). To the research of individual psychological goal-setting and life-planning characteristics. *Psychological Studies*, 57, 9–22. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v11i57.323>
- Maron, A. E. & Rezinkina, L. V. (2024). New educational ecosystem and problem of development of workforce potential in secondary professional education. *Journal of Legal and Economic Studies*, 2, 378–383. (In Russ.). <https://doi.org/10.26163/GIEF.2024.84.61.052>

- Pyankova, G. S. (2009). *Razvitie profesionalnoy refleksii: ychebnoe posobie dly vuzov* [Development of professional reflection: A textbook for universities]. KrGPU. 244 p. (In Russ.).
- Sadovnikova, N. O., & Senognoeva, N. A. (2021). Professional deficits of teachers of academician secondary vocational education: To the content of the concept. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 3, 119–123. (In Russ.).
- The scientific school of the Russian Academy of Education Vitaly A. Slastenin, "Personality-oriented professional education". (2008). *Development of Personality*, 2, 8–19. (In Russ.).
- Ushakov, K. M. (2004). *Razvitie organizatsii: V poiskah adekvatnykh teoriy* [Organizational development: In search of adequate theories]. Sentyabr. 191 p.

Сведения об авторе

Есенин Роман Александрович, аспирант Российской академии государственной службы и народного хозяйства при Президенте Российской Федерации, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4726-0723>, resenin4@gmail.com

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Roman A. Esenin, Graduate Student of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4726-0723>, resenin4@gmail.com

Conflict of interest: the author declares no conflict of interest.

Author have read and approved the final manuscript



Функциональный анализ стандартных способностей педагога-психолога как основа для проектирования образовательных программ в психолого-педагогических классах

А. Р. Старинская ✉, Н. В. Самсонова

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
Калининград, Российская Федерация

✉ astarinskaya1@kantiana.ru

Аннотация

Введение. В условиях широкого распространения психолого-педагогических классов особую значимость приобретает проблема предпрофессиональной подготовки обучающихся, ориентированных на профессию педагога-психолога. Несмотря на наличие различных подходов к организации таких классов, сохраняется разрыв между необходимостью диагностики и развития профильных способностей у старшеклассников и недостаточной разработанностью вопроса о том, какие именно компетенции следует формировать уже на школьном этапе.

Цель. Представить теоретическое обоснование отбора профессионально значимых функций и компетенций педагога-психолога, которые могут и должны развиваться в старшей школе, а также результаты эмпирической апробации диагностического инструментария для обучающихся психолого-педагогических классов.

Методы. Исследование включает теоретический анализ профессиональных функций по классификации Г.Г.Воробьева и эмпирическое исследование с участием 78 учащихся психолого-педагогического класса и 40 учащихся общеобразовательных классов, 15–18 лет.

Результаты. Выявлено ядро из 10 стандартных способностей, значимых для педагога-психолога. Предложены и апробированы диагностические методики для компьютерной программы «Личностный профиль универсального педагога-психолога». Эмпирические данные подтвердили пригодность программы для использования в старших классах.

Научная новизна. Впервые на основе функционального анализа осуществлен теоретический отбор компетенций педагога-психолога, диагностируемых и развиваемых именно на этапе предпрофессиональной подготовки в старшей школе; предложен и эмпирически апробирован диагностический инструментарий для мониторинга обучающихся психолого-педагогических классов.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ предпрофессиональной подготовки и внеурочной деятельности, а также для профессиональной ориентации обучающихся психолого-педагогических классов.

Ключевые слова: психолого-педагогический класс, педагог-психолог, профессионально важные качества, стандартные способности, предпрофессиональная подготовка, профориентация

© Старинская А. Р., Самсонова Н. В.

Для цитирования: Старинская А. Р., Самсонова Н. В. Функциональный анализ стандартных способностей педагога-психолога как основа для проектирования образовательных программ в психолого-педагогических классах // Профессиональное образование и рынок труда 2026. Т. 14. № 3. С. 204–219. <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.012>

Статья поступила в редакцию 1 июня 2026 г.; поступила после рецензирования 28 июля 2026 г.; принята к публикации 31 июля 2026 г.

Original article

Functional analysis of the standard competencies of an educational psychologist as a basis for designing educational programmes in psychological and pedagogical classes

Anna R. Starinskaya ✉, Nadezhda V. Samsonova

Immanuel Kant Baltic Federal University,

Kaliningrad, Russian Federation

✉ astarinskaya1@kantiana.ru

Abstract

Introduction. With the widespread adoption of psychology and pedagogy classes in secondary schools, the issue of pre-professional training for students interested in pursuing a career as educational psychologists is becoming increasingly important. Despite the availability of various approaches to organising such classes, a gap remains between the need to identify and develop students' relevant abilities and the insufficiently developed understanding of which competencies should be fostered already at the school level.

Aim. To provide a theoretical rationale for selecting professionally relevant functions and competencies of educational psychologists that can and should be developed at the upper-secondary school level, and to present the results of an empirical validation of diagnostic tools for students enrolled in psychology and pedagogy classes.

Methods. The study combines a theoretical analysis of professional functions based on the classification developed by G.G.Vorobyov with an empirical study involving 78 students from psychology and pedagogy classes and 40 students from general education classes, aged 15–18.

Results. A core set of 10 standard abilities relevant to the professional activities of educational psychologists was identified. Diagnostic methods were developed and tested for the computer-based programme Personal Profile of a Universal Educational Psychologist. The empirical findings confirmed the suitability of the programme for use in upper-secondary education.

Scientific novelty. For the first time, a functional analysis was used to theoretically select educational psychologists' competencies that can be diagnosed and developed specifically at the stage of pre-professional training in upper-secondary school. A set of diagnostic tools for monitoring students enrolled in psychology and pedagogy classes was developed and empirically validated.

Practical significance. The findings can be used in developing pre-professional training and extracurricular programmes, as well as in supporting the career guidance of students enrolled in psychology and pedagogy classes.

Keywords: psychology and pedagogy class, educational psychologist, professionally important qualities, standard abilities, pre-professional training, career guidance

For citation: Starinskaya, A. R., & Samsonova, N.V. Functional analysis of the standard competencies of an educational psychologist as a basis for designing educational programmes in psychological and pedagogical classes. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 204–219. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.012>

Received June 1, 2026; revised July 28, 2026; accepted July 31, 2026.

Введение

В последние годы в России стремительно расширяется сеть профильных психолого-педагогических классов. За последние пять лет их количество, по данным Минпросвещения России, выросло с 600 классов в 2021 г. до свыше 8,8 тыс. классов к 2025/26 учебному году¹. Эти классы создаются в школах при поддержке педагогических вузов и колледжей с целью ранней профориентации школьников, формирования у них интереса к педагогическим и психологическим профессиям, а также развития базовых компетенций, необходимых будущему педагогу-психологу. Однако остается открытым вопрос: какие именно способности и качества следует диагностировать и развивать у старшеклассников, ориентированных на профессию педагога-психолога? Какие стандартные способности составляют ядро профессиональной пригодности, и как их можно оценить в условиях школы?

Открытость данного вопроса обусловлена несколькими причинами.

Во-первых, в педагогической науке отсутствует единая общепризнанная модель профессионально важных качеств педагога-психолога, адаптированная для диагностики и развития в подростковом и юношеском возрасте. Существующие классификации, как правило, описывают либо уже состоявшихся специалистов, либо носят чрезмерно обобщенный, абстрактный характер, что затрудняет их практическое применение в условиях школы.

Во-вторых, сама профессия педагога-психолога находится в состоянии трансформации. Согласно прогнозам, зафиксированным в Атласе новых профессий, в ближайшем будущем востребованными становятся такие роли, как тьютор, разработчик образовательных траекторий, фасилитатор². Аналогичные прогнозы содержатся в работах Д. М. Герасимовой (2024) и Т. Б. Малининой (2021). Это требует пересмотра набора стандартных способностей, значимых для предпрофессиональной подготовки.

В-третьих, на сегодняшний день не разработано комплексного диагностического инструментария, который позволял бы в условиях школы системно, объективно и с обратной связью для обучающегося оценивать динамику развития ключевых способностей на этапе предпрофессионального обучения.

¹ Ср. данные, приведенные в выступлении Министра просвещения РФ Сергея Кравцова на заседании Российского Союза ректоров 8 июня 2021 г. (<https://edu.gov.ru/press/3999/vystuplenie-ministra-prosveshcheniya-rossiyskoy-federacii-sergeya-kravcova-na-zasedanii-rossiyskogo-soyuza-rektorov>), и данные, представленные заместителем Министра просвещения РФ Ольгой Колударовой на заседании Ассоциации развития педагогического образования 23 декабря 2025 г. <https://edu.gov.ru/press/10907/sergey-kravcov-dlya-postupayuschih-v-pedvuzy-vvedut-profilnoe-vstupitelnoe-ispytani>

² Атлас новых профессий. <https://new.atlas100.ru/?ysclid=mu58utu4j767543566>

Таким образом, возникает объективная необходимость в разработке функционального подхода к проектированию содержания предпрофессиональной подготовки в психолого-педагогических классах, который бы связывал реальные профессиональные функции педагога-психолога; стандартные способности, необходимые для их реализации; диагностический инструментарий, пригодный для работы со старшеклассниками; образовательные задачи, направленные на развитие этих способностей.

Программы психолого-педагогических классов часто строятся вокруг предметных дисциплин – основ психологии, педагогики, возрастной психологии, – но не вокруг профессиональных функций (Допрофессиональная педагогическая подготовка..., 2021; Кобышева, Ефремова, 2022). Школьник может получить много теоретических знаний, но не понять, готов ли он реально выполнять те действия, которые требуются от педагога-психолога: наблюдать, анализировать, помогать, советовать, организовывать, координировать. Поэтому возникает необходимость в функциональном подходе к отбору содержания предпрофессиональной подготовки.

В качестве теоретической основы для выделения профессионально значимых способностей в данной работе используется функциональная классификация Г.Г.Воробьева «Школа будущего начинается сегодня» (Воробьев, 1991). Выбор данной классификации обусловлен ее принципиальными отличиями от альтернативных подходов и соответствием задачам настоящего исследования, так как она описывает не абстрактные черты личности, а стандартные способности, привязанные к конкретным профессиональным функциям. Это позволяет рассматривать ее как удобную таксономию для первичного отбора функций, значимых для педагога-психолога.

В современной психолого-педагогической науке существует несколько подходов к анализу профессиональной деятельности и выделению значимых для нее качеств.

Компетентностный подход, лежащий в основе действующих ФГОС, ориентирован на описание интегральных характеристик специалиста – компетенций, включающих знания, умения, навыки и личностные качества. Однако компетенция является целостной характеристикой, и попытка оценить ее через отдельные составляющие оказывается малоперспективной: в этом случае не учитываются синергетические и компенсаторные эффекты между структурными элементами. Кроме того, компетентностный подход сталкивается с проблемой согласования образовательных и профессиональных стандартов, построенных на различных понятийно-категориальных аппаратах.

Функциональный подход, напротив, строится на выделении в социальных системах структурных составляющих и их роли (функции) относительно друг друга. Главной задачей исследования, с точки зрения этого подхода, является выявление элементов системы, их функций и способов связи между ними. В контексте профессиональной деятельности под функцией понимается однородная по содержанию группа постоянно повторяющихся задач, которые профессионал решает в своей повседневной деятельности.

Сопоставление подходов позволяет выявить ключевое преимущество функциональной классификации Воробьева. В отличие от компетентностного подхода, оперирующего интегральными и трудно операционализируемыми понятиями, классификация Воробьева описывает стандартные способности, привязанные к конкретным профессиональным функциям. Это позволяет перейти от общих рассуждений о том, «каким должен быть педагог-психолог», к точному описанию того, что именно он должен уметь делать и какие способности для этого необходимы. В нашей статье используется *авторское определение понятия «стандартные способности»*, под которыми понимаются *измеряемые и развиваемые психические качества, необходимые для выполнения широкого спектра профессиональных функций и составляющие базовый минимум, обеспечивающий успешную профессиональную деятельность педагога-психолога*. Понятие «стандартные способности» близко понятию «профессионально важных качеств» (Мешкова, 2022; Сомова, Балакина, 2020), но с акцентом на их повторяемость (стандартность) в разных видах деятельности.

Способности в классификации Воробьева сформулированы таким образом, что они могут быть измерены и оценены через конкретные диагностические методики, что делает ее удобным инструментом для построения диагностического профиля обучающегося.

Хотя классификация создавалась во второй половине XX века, многие описанные в ней функции созвучны современным прогнозам об упомянутых выше профессиях будущего.

Цель данной статьи – на основе теоретического анализа 50 функций классификации Г.Г.Воробьева выделить ядро стандартных способностей, значимых для педагога-психолога, и на его основе разработать диагностический инструментарий в виде компьютерной программы «Личностный профиль универсального педагога-психолога», ориентированный на обучающихся психолого-педагогических классов.

Методы

В качестве исходного материала были взяты 50 функций и соответствующих им «стандартных способностей», представленных в классификации Г.Г.Воробьева. Каждая функция описана набором от трех до семи способностей, всего зафиксировано 264 упоминания способностей с повторениями.

Отбор проводился на основе четырех теоретических критериев. Первый критерий – функция должна быть связана с прямым или опосредованным взаимодействием с человеком (в противовес техническим объектам) (Климов, Решетникова, 2007; Танаев, 2026). Второй критерий – для освоения функции необходимо психолого-педагогическое образование, однако некоторые аспекты могут быть доступны для предпрофессионального знакомства уже в школе. Третий критерий – функция востребована в прогнозируемых профессиях будущего согласно Атласу новых профессий. Четвертый критерий – стандартные способности, обеспечивающие функцию, могут быть измерены и оценены через диагностические методики, пригодные для старшеклассников.

Функции, не соответствующие критериям, например, «Регистратор», «Измеритель», «Охранник», «Хранитель», были исключены. Итоговый перечень из 25 функций (с сохранением номеров по Воробьеву) включает: 1 Артист, 2 Литератор, 3 Исследователь, 5 Разработчик, 9 Наладчик, 13 Ремонтник, 21 Смотритель, 22 Наблюдатель, 25 Собираатель, 26 Изыскатель, 27 Расследователь, 28 Арбитр, 30 Информатор, 34 Помощник, 36 Советник, 37 Обслуживающий, 38 Лечащий, 39 Ухаживающий, 41 Воспитатель, 42 Лектор, 43 Организатор людей, 44 Организатор труда, 48 Распорядитель, 49 Координатор, 50 Руководитель.

Для каждой способности подсчитывалось количество функций (сначала из общего списка 50, затем из отобранных 25, в которых эта способность упоминается). Частота выражалась в процентах. Для выделения ядра использовались три порога: частота встречаемости не менее 20 процентов в 25 функциях; наличие способности в прогнозах профессий будущего; принципиальная возможность развития данной способности в подростковом и юношеском возрасте (в рамках обучения в психолого-педагогическом классе).

Результаты и обсуждение

Ядро способностей

В общем массиве профессий, описанных Воробьевым, наиболее часто встречаются такие способности, как внимательность (50 %), самоконтроль (36 %), гибкость и педантизм (32 %), уравновешенность (28 %), импульсивность, честность и усидчивость отмечены в 24 % функций, интуиция и аналитический склад – в 22 %. Эти данные показывают, что существует общее ядро способностей, которое важно для многих профессий социальной сферы.

При переходе к профилю педагога-психолога (25 отобранных функций) картина существенно меняется (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Частота встречаемости стандартных способностей в функциях
психолого-педагогической сферы
Frequency of standard abilities within psychological and pedagogical
functions

Стандартная способность	Абсолютная частота (из 25 функций)	Доля (%)
Самоконтроль	15	60
Аналитический склад	14	56
Внимательность	13	52
Гибкость	11	44
Интуиция	11	44
Уверенность	8	32
Коммуникативность	7	28
Социальная ответственность	6	24
Педантизм	6	24
Терпимость	5	20

Сравнение с общим списком показывает, что для педагога-психолога значимо возрастает роль аналитического склада, коммуникативности, социальной ответственности и терпимости. Педантизм, напротив, снижает свою значимость. Это ожидаемый результат: для работы с людьми, особенно в психолого-педагогической сфере, важнее гибкость и адаптивность, чем жесткое следование правилам.

На основе трех критериев – частота не менее 20 % в отобранных функциях, выделено ядро из 10 стандартных способностей. В него вошли: *аналитический склад, самоконтроль, внимательность, гибкость, социальная ответственность, коммуникативность, интуиция (эмпатия)¹, терпимость, уверенность, педантизм*. Именно эти способности целесообразно диагностировать и развивать у обучающихся психолого-педагогических классов, поскольку они являются прогностически значимыми для будущей профессиональной деятельности педагога-психолога.

Выбор десяти способностей теоретически обоснован. Если сделать порог включения ниже 20 %, то к ядру добавились бы «экономическое чутье» и «усидчивость», что размыло бы ядро и снизило его диагностическую ценность. Если же повысить порог до 30 %, то ядро сократилось бы до шести способностей (самоконтроль, внимательность, гибкость, аналитический склад, интуиция, уверенность), исключив коммуникативность, терпимость, социальную ответственность и педантизм. Однако практика показывает, что без этих четырех способностей эффективная профессиональная деятельность педагога-психолога невозможна. Таким образом, десять способностей представляют собой оптимальное и достаточное ядро для предпрофессиональной диагностики и развития.

Разработка диагностического инструментария

Для диагностики выделенных десяти способностей у старшеклассников применена авторская компьютерная программа «Личностный профиль универсального педагога-психолога», адаптированная для возрастной группы 15-18 лет. Программа может использоваться в трех режимах: первичная профориентационная диагностика (помощь в выборе профиля обучения), мониторинг развития способностей в процессе обучения в психолого-педагогическом классе (в начале, середине и конце учебного года), а также для самопознания и построения индивидуальной траектории саморазвития.

Для каждой способности подобрана методика, существующая в психологической диагностике и адаптируемая в компьютерный формат для старшеклассников.

Аналитический склад мышления измеряется с помощью субтестов «Аналогии» и «Классификации» из теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, адаптированных для подросткового возраста (Хохлов, 2014; Попова, Волокитина, 2012). *Самоконтроль* диагностируется опросником Снайдера в версии для подростков (Еланцева и др., 2023). *Внимательность* проверяется с помощью корректурной пробы Бурдона в компьютерной динамической форме (Хохлов, Федорова, 2016). *Гибкость*

¹ В классификации Г. Г. Воробьева способность «интуиция» описывается через способность к эмоциональному проникновению в состояние другого человека, что в современной психологии соответствует понятию «эмпатия». В данной работе эти понятия рассматриваются в паре как взаимодополняющие компоненты одной стандартной способности

оценивается тестом гибкости мышления Дж. Гилфорда (вербальная часть) с подсчетом количества и оригинальности ответов.

Социальная ответственность измеряется шкалой социальной ответственности из методики СТИЛИ и дополнительными вопросами, отражающими готовность отвечать за других в школьных ситуациях (Артемьева и др., 2018). *Коммуникативность* – тестом коммуникативных способностей КОС-2, представленным в виде ситуационных задач с выбором наиболее эффективного речевого поведения в ситуациях, понятных подростку (общение с одноклассниками, учителями, младшими школьниками) (Жданова, 2021). *Интуиция (эмпатия)* – шкалой эмоционального отклика А. Мехрабиана и тестом когнитивной рефлексии (Кочетова и др., 2025; Вихман, 2025). *Терпимость* измеряется шкалой толерантности Г. У. Солдатовой («Индекс толерантности») с утверждениями о межкультурных, межличностных и межгрупповых различиях, доступных для понимания старшеклассников. (Солдатова и др., 2018). *Уверенность* – тестом уверенности в себе в ситуациях публичного выступления и группового взаимодействия, адаптированным из опросника В. Г. Ромека (1997). *Педантизм* – шкалой ригидности из опросника Айзенка с вопросами о склонности к порядку, проверкам, следованию инструкциям и аккуратному выполнению заданий (Зданович и др., 2021).

Результатом программы является индивидуальный профиль – диаграмма (см. рисунок), на которой наглядно представлены значения по каждой из десяти способностей. Профиль сопровождается выделением зон риска (значения заметно ниже условно-нормативного уровня, 1–3 балла), зон нормы (4–7 баллов) и зон избыточности (значения заметно выше условно-нормативного уровня, которые могут создавать трудности, например, чрезмерный педантизм или слишком высокая импульсивность, 8–10 баллов).

Для каждой зоны программа дает практические рекомендации по развитию способностей или их компенсации в учебной и внеурочной деятельности, а также сценарии по выбору будущей профессии в сфере психологии и педагогики.

Первый сценарий – профориентационная диагностика при поступлении в профильный класс. Программа помогает выявить сильные стороны и зоны роста каждого школьника, дает ему и его родителям объективную информацию о соответствии выбранного профиля индивидуальным особенностям.

Второй сценарий – лонгитюдный мониторинг одной группы в 7–9 классе. Проводя диагностику одной и той же группы в разный период, можно отслеживать динамику развития ключевых способностей, оценивать эффективность применяемых педагогических практик и корректировать индивидуальные траектории.

Третий сценарий – итоговая диагностика по завершении обучения в психолого-педагогическом классе. Результаты могут служить основой для рекомендаций по выбору дальнейшего образовательного маршрута (вуз, колледж) и для построения индивидуального плана саморазвития на ближайшие годы. Четвертый сценарий – разработка содержания образовательной программы самого класса. На основе частотного анализа способностей школа и вуз-партнер могут определить, какие учебные



модули, практикумы и тренинги включить в учебный план: тренинг саморегуляции, практикум по развитию внимания, курсы по коммуникации и конфликтологии, занятия по развитию эмпатии и толерантности, деловые игры на развитие гибкости мышления.

Апробация диагностического инструментария

Для проверки пригодности разработанного диагностического инструментария в реальных условиях школьного обучения было проведено эмпирическое исследование. Целью пилотного исследования являлась оценка организационной пригодности компьютерной программы «Личностный профиль универсального педагога-психолога» в условиях школьного обучения. Поскольку в программе используются стандартизированные и валидизированные психодиагностические методики, их психометрическая проверка не проводилась. В рамках апробации оценивались временные затраты на выполнение заданий, субъективное восприятие интерфейса учащимися 15–18 лет, а также проводился сравнительный анализ выраженности десяти выделенных способностей у обучающихся психолого-педагогических классов и их сверстников из общеобразовательных классов для проверки гипотезы о предварительном самоотборе в профильные классы. Формирование психолого-педагогического класса осуществлялось на добровольной основе по заявлению родителей и учащихся. Решение о зачислении принималось с учетом успеваемости, рекомендаций классного руководителя и собеседования со школьным психологом. Специализированная психодиагностика способностей, аналогичная используемой в данном исследовании, на этапе набора не проводилась. Таким образом, самоотбор в экспериментальную группу определялся преимущественно интересами и мотивацией учащихся, а не объективными показателями диагностики.

В исследовании приняли участие 78 учащихся из двух школ г. Калининграда: средняя общеобразовательная школа № 31 имени Б. П. Пирожкова и гимназия № 40. Обе являются школами-партнерами Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта. Экспериментальную группу составили 38 учащихся психолого-педагогического класса (15–18 лет, из них 27 девушек и 11 юношей, средний возраст 16,4 года, стандартное отклонение 0,8). Экспериментальная группа обучалась по программе психолого-педагогического класса в течение одного учебного года. Программа включала модули «Введение в психологию», «Возрастная психология» и «Основы педагогической коммуникации» (68 часов), а также тренинги по развитию коммуникативных навыков и саморегуляции (16 часов).

Контрольную группу составили 40 учащихся общеобразовательных непрофильных классов тех же школ (15–18 лет, из них 29 девушек и 11 юношей, средний возраст 16,2 года, стандартное отклонение 0,9). Диагностика проводилась по завершении учебного года. Поскольку зачисление в профильный класс осуществлялось на добровольной основе, исследование имеет квазиэкспериментальный дизайн и не позволяет делать однозначных выводов о причинно-следственных связях.

Диагностика проводилась в компьютерных классах школ в формате группового тестирования. Продолжительность одной диагностической сессии составляла 40–50 мин (1 учебный час). Перед началом работы каждый учащийся получал краткую устную инструкцию, после чего программа последовательно предъявляла задания по каждой из десяти способностей. Все методики были переведены в формат закрытых и открытых вопросов с автоматизированным подсчетом баллов. Интерфейс программы был адаптирован для подростковой аудитории: использован нейтральный цветовой дизайн, четкие формулировки, крупный шрифт, наглядная визуализация прогресса выполнения. По завершении диагностики программа автоматически формировала индивидуальный профиль в виде столбчатой диаграммы. Для оценки субъективного отношения к диагностике после завершения работы учащимся предлагалось ответить на три вопроса анкеты обратной связи: было ли понятно, что нужно делать в каждом задании; утомила ли диагностика; хотели бы они узнать подробнее о развитии своих способностей.

Результаты исследования показали следующее. 88 % участников экспериментальной группы (34 из 38) и 85 % участников контрольной группы (34 из 40) ответили «да» или «скорее да» на вопрос о понятности инструкций. Затруднения у небольшой части учащихся возникали при выполнении субтестов на гибкость мышления (необходимо было придумать несколько вариантов использования обычных предметов) и на интуицию (эмпатию) (некоторые ситуации казались «неестественными»). Данное наблюдение указывает на необходимость учета возрастных особенностей восприятия при интерпретации результатов, однако не ставит под сомнение валидность используемых стандартизированных методик. Среднее время выполнения всех заданий составило 44 минуты (разброс от 32 до 58 минут). Только 8 % участников в экспериментальной группе (3 человека) и 10 % в контрольной группе (4 человека) не уложились в 50 минут, что позволяет считать программу приемлемой для использования

в рамках одного учебного часа при условии предварительного инструктирования. Утомляемость была низкой в обеих группах: 87 % участников экспериментальной группы и 85 % контрольной группы отметили, что диагностика их не утомила или утомила незначительно. При этом 84 % учащихся экспериментальной группы и 76 % контрольной группы выразили желание узнать подробнее о том, как развивать свои способности, что свидетельствует о сохранившемся интересе к обратной связи.

Для оценки выраженности 10 стандартных способностей сырые баллы были переведены в 10-балльную шкалу для наглядности. В табл. 2 представлены средние значения и стандартные отклонения по группам. Для статистического анализа использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Различия считались статистически значимыми при $p < 0,05$.

Как видно из приведенных в таблице данных, статистически значимые различия между группами обнаружены по четырем способностям: социальной ответственности ($p < 0,01$), коммуникативности ($p < 0,01$), терпимости ($p < 0,01$) и интуиции (эмпатии) ($p < 0,05$). По всем этим показателям учащиеся психолого-педагогического класса демонстрируют более высокие значения, чем их сверстники из контрольной группы. По остальным способностям (аналитический склад, самоконтроль, внимательность, гибкость, уверенность, педантизм) статистически значимых различий не выявлено, хотя в экспериментальной группе наблюдается тенденция к более высоким средним значениям по гибкости и внимательности.

Анализ индивидуальных профилей в экспериментальной группе показал, что зоны риска (значения ниже 3 баллов по 10-балльной шкале) чаще всего встречались по уверенности (26 %), самоконтролю (18 %) и педантизму (16 %). В контрольной группе распределение зон риска было иным: чаще всего низкие значения фиксировались по социальной

Таблица 2 / Table 2

Выраженность стандартных способностей в экспериментальной и контрольной группах ($M \pm SD$, баллы от 1 до 10)
Expression of Standard Abilities in the Experimental and Control Groups ($M \pm SD$, Scores from 1 to 10)

Способность	Экспериментальная группа (n=38)	Контрольная группа (n=40)	t-критерий	p
Аналитический склад	6,8 ± 1,7	6,4 ± 1,9	1,02	>0,05
Самоконтроль	5,9 ± 2,0	5,6 ± 2,1	0,65	>0,05
Внимательность	7,1 ± 1,6	6,8 ± 1,7	0,83	>0,05
Гибкость	6,3 ± 1,9	5,9 ± 1,8	0,97	>0,05
Социальная ответственность	6,5 ± 1,5	5,4 ± 1,9	2,86	<0,01
Коммуникативность	7,4 ± 1,8	6,2 ± 2,0	2,81	<0,01
Интуиция (эмпатия)	6,7 ± 1,9	5,8 ± 1,8	2,15	<0,05
Терпимость	6,9 ± 1,4	5,9 ± 1,7	2,87	<0,01
Уверенность	5,5 ± 2,1	5,3 ± 2,2	0,42	>0,05
Педантизм	5,2 ± 2,0	5,4 ± 2,1	0,44	>0,05

ответственности (23 %), уверенности (20 %) и самоконтролю (18 %). Зоны избыточности (значения выше 8 баллов) в экспериментальной группе наиболее характерны для коммуникативности (34 %), внимательности (29 %) и терпимости (24 %). В контрольной группе высокие значения чаще всего встречались по внимательности (25 %) и аналитическому складу (20 %).

В ходе диагностики было замечено, что учащиеся экспериментальной группы с более высокими баллами по гибкости и интуиции чаще задавали вопросы о том, «как правильно отвечать», пытаясь интерпретировать ситуации с разных точек зрения. Учащиеся с высоким педантизмом, напротив, требовали четких критериев правильности ответа и испытывали видимый дискомфорт при выполнении заданий с неоднозначными решениями. Три участника экспериментальной группы с крайне низкими показателями уверенности (менее 2 баллов) после завершения диагностики обратились за индивидуальной консультацией к школьному психологу, что само по себе является позитивным эффектом – диагностика запустила процесс рефлексии и самопознания.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, диагностическая программа «Личностный профиль универсального педагога-психолога» в целом пригодна для использования в старших классах: задания понятны большинству учащихся 15–18 лет, временные затраты не превышают одного учебного часа, утомляемость низкая.

Во-вторых, учащиеся психолого-педагогических классов статистически значимо отличаются от своих сверстников из общеобразовательных классов по уровню социальной ответственности, коммуникативности, терпимости и интуиции (эмпатии). Это может свидетельствовать как о предварительном самоотборе школьников в профильные классы, так и о влиянии образовательной программы психолого-педагогической направленности.

В-третьих, в обеих группах выявлены зоны риска по уверенности и самоконтролю, что указывает на необходимость целенаправленной развивающей работы с этими способностями независимо от профиля обучения.

В-четвертых, полученные результаты позволяют рассматривать разработанную программу как инструмент для первичной диагностики и мониторинга, требующий дальнейшего уточнения нормативных показателей на больших выборках.

Следует отметить ограничения проведенного исследования. Во-первых, выборка ограничена двумя школами одного города, что не позволяет делать выводы о генеральной совокупности учащихся психолого-педагогических классов по всей стране. Во-вторых, исследование имеет кросс-секционный дизайн, то есть фиксирует различия между группами в одной временной точке, но не доказывает причинно-следственных связей. В-третьих, использованные в программе пороговые значения для зон риска и избыточности основаны на экспертных оценках, а не на репрезентативных нормировочных выборках. Наконец, классификация Воробьева была создана десятилетия назад и не включает специальных функций, связанных с цифровыми аспектами работы педагога-психолога (например, онлайн-консультирование, работа в гибридной образовательной среде). Однако выделенное ядро из десяти

стандартных способностей (внимательность, самоконтроль, гибкость, аналитический склад, коммуникативность и др.) сохраняет свою значимость и в условиях цифровой трансформации, поскольку эти качества являются универсальными для любой формы взаимодействия с человеком. Вопрос о дополнении классификации новыми цифровыми функциями требует отдельного исследования и не является целью настоящей работы.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило обоснованность использования функциональной классификации Г.Г.Воробьева в качестве теоретической основы для выделения профессионально значимых способностей при проектировании предпрофессиональной подготовки обучающихся психолого-педагогических классов. Частотный анализ показал, что наиболее значимыми для будущего педагога-психолога являются самоконтроль, внимательность, гибкость, аналитический склад и интуиция. Именно развитие этих способностей должно стать приоритетом в психолого-педагогических классах наряду с изучением основ психологии и педагогики.

Результаты эмпирического этапа исследования подтвердили пригодность программы «Личностный профиль универсального педагога-психолога» для использования в старших классах: задания понятны большинству учащихся, временные затраты не превышают одного учебного часа, утомляемость низкая, интерес к результатам высокий. Обнаруженные зоны риска по уверенности и самоконтролю требуют первоочередного внимания в развивающей работе.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на расширение выборки за счет школ из других регионов, проведение лонгитюдных замеров для оценки динамики развития способностей в процессе обучения в психолого-педагогическом классе, разработку возрастных нормативов (с учетом 15–18 лет), а также создание комплекса развивающих мероприятий – тренингов, практикумов, деловых игр, – направленных на формирование выделенных десяти способностей.

Психолого-педагогические классы, как направление предпрофессиональной подготовки школьников, в настоящее время находятся на этапе активного развития. Их результативность во многом зависит от того, насколько содержание подготовки будет соотноситься с реальными требованиями профессиональной деятельности педагога-психолога и ориентировано не только на освоение знаний, но и на формирование необходимых для нее функциональных способностей.

Список литературы

1. Артемьева В. А., Веселова Е. К., Дворецкая М. Я., Коржова Е. Ю. Социальная ответственность и инновационность личности студентов с опытом и без опыта работы по специальности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 5. С. 73–90. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1805.05>
2. Вихман А. А. Диагностика когнитивной рефлексии: анализ тестов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология.

Педагогика». 2025. Т. 35. № 1. С. 13–27. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2025-35-1-13-27>

3. Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 239 с.

4. Герасимова Д. М. Профессии будущего: инновация или вынужденная необходимость // Журнал прикладных исследований. 2024. № 5. С. 30–36. <https://doi.org/10.47576/2949-1878.2024.5.5.004>

5. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: Опыт и традиции / под научн. ред. Л. В. Байбородовой, А. М. Ходырева, А. П. Чернявской. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 338 с.

6. Еланцева С. А., Кукуев Е. А., Сергеева Т. С. Формирование способности к саморегуляции во внеучебной деятельности у подростков, склонных к девиантному поведению // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 8-1. С. 143–155. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.52.22.016>

7. Жданова М. Д. Взаимосвязь социального интеллекта студентов и их коммуникативных способностей // Школа Науки. 2021. № 3. С. 24–26.

8. Зданович А. И., Плотников Д. В., Бельских И. А., Левченко Е. В. Особенности соотношения личностной тревожности и психической ригидности в структуре алекситимии // Вестник Уральской медицинской академической науки. 2021. Т. 18. № 2. С. 117–131. <https://doi.org/10.22138/2500-0918-2021-18-2-117-131>

9. Климов Е. А., Решетникова О. В. О профессии и о себе // Национальный психологический журнал. 2007. № 1. С. 48–51.

10. Кобышева Л. И., Ефремова О. И. Педагогика и психология профессионального образования. Москва: ДиректМедиа. 2022. 87 с.

11. Кочетова Ю. А., Емельянова И. В., Голованова И. А. Смыслоразнонаправленные ориентации юношей и девушек с разным уровнем эмпатии // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22. № 2. С. 178–194. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220213>

12. Малинина Т. Б. Цифровая среда: драйвер профессий будущего // Трансформация труда в (де)глобализирующемся обществе / Отв. ред. Н. Г. Скворцов, Р. В. Карапетян. Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2021. С. 123–135.

13. Мешкова И. В. Профессионально важные качества будущих учителей физической культуры как условие формирования компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №. 76-3. С. 185–188.

14. Попова Е. В., Волокитина Т. В. Особенности развития структуры интеллекта школьников 11–18 лет // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Естественные науки. 2012. № 1. С. 77–86.

15. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: дис. ... канд. психол. наук. Ростовский государственный университет. 1997. 242 с.

16. Солдатова Г., Чигарькова С., Рассказова Е. Апробация русскоязычной версии расширенной шкалы культурного интеллекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15. № 3. С. 510–526. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-3-510-526>

17. Сомова Н. Л., Балакина К. П. Профессионально важные качества современного учителя // Герценовские чтения: психологические

исследования в образовании. 2020. № 3. С. 675–682. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-29>

18. Танаев В. Психологическая структура общения. Москва: ЛитРес; Когито-Центр, 2026. 39 с.

19. Хохлов Н. А. Исследование структуры интеллекта учащихся 10 классов с помощью теста Р. Амтхауэра // Интеграция науки и образования: сб. ст. Межд. науч.-практ. конф., Уфа, 13–14 июня 2014 г. Уфа: РИО ОМЕГА САЙНС. 2014. С. 112–120.

20. Хохлов Н. А., Федорова Е. Д. Стандартизация электронной версии корректурной пробы (теста Бурдона) // Апробация. 2016. № 8. С. 66–74.

References

- Artemeva V. A., Veselova E. K., Dvoretzskaya M. Ya., & Korzhova E. Yu. (2018). Social responsibility and personal innovativeness of working and non-working students. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 8(5), 73–90. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1805.05>
- Bayborodova, L. V., Khodyrev, A. M., & Chernyavskaya, A. P. (Eds.). (2021). *Doprofessionalnaya pedagogicheskaya podgotovka shkolnikov: Opyt i traditsii* [Pre-vocational teacher training for schoolchildren: Experience and traditions]. RIO YaGPU. (In Russ.)
- Elantseva, S. A., Kukuev, E. A., & Sergeeva, T. S. (2023). Formation of the ability to self-regulation in extracurricular activities in adolescents prone to deviant behavior. *Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches*, 12(8A), 143–155. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2023.52.22.016>
- Gerasimova, D. M. (2024). Professions of the future: Innovation or necessity. *Journal of Applied Research*, 5, 30–36. (In Russ.) <https://doi.org/10.47576/2949-1878.2024.5.5.004>
- Khokhlov, N. A. (2014). Research of the intelligence structure of 10th grade students using R. Amthauer's test. In *Proceedings of the Research and Application Conference "Integration of Science and Education"*, Ufa, 13–14 June 2014 (pp. 112–120). RIO OMEGA SCIENCE.
- Khokhlov, N. A., & Fyodorova, E. D. (2016). Standardization of the electronic version of the proofreading test (Bourdon test). *Aprobatsiya*, 8, 66–74. (In Russ.)
- Klimov, E. A., & Reshetnikova, O. V. (2007). O professii i o sebe [About profession and about oneself]. *National Psychological Journal*, 1, 48–51. (In Russ.)
- Kobysheva, L. I., & Efremova, O. I. (2022). *Pedagogika i psikhologiya professional'nogo obrazovaniya* [Pedagogy and psychology of vocational education]. DirektMedia. (In Russ.)
- Kochetova, Yu. A., Emelyanova, I. V., & Golovanova, I. A. (2025). Life-meaning orientations of young men and women with different levels of empathy. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(2), 178–194. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220213>
- Malinina, T. B. (2021). Digital environment: A driver of future professions. In N. G. Skvortsov, R. V. Karapetyan (Eds.). *Transformatsiya truda v (de)globaliziruyushchetsya obshchestve* [Transformation of Labour in the (De)Globalizing Society] (pp. 123–135). Skifiya-Print (In Russ.)
- Meshkova, I. V. (2022). Professionally important qualities of future teachers of physical education as a condition for the formation of competences. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 76-3, 185–188. (In Russ.)
- Popova, E. V., & Volokitina, T. V. (2012). Features of intellect structure develop-

- ment in schoolchildren aged 11–18 years. *Arctic Environmental Research*, 1, 77–86. (In Russ.)
- Romek, V. G. (1997). *Uverennost' v sebe kak sotsialno-psikhologicheskaya kharakteristika lichnosti* [Self-confidence as a socio-psychological characteristic of personality]. (Unpublished PhD thesis). Rostov State University. (In Russ.)
- Soldatova, G., Chigarkova, S., & Rasskazova, E. (2018). Approbation of expanded cultural intelligence scale in Russian. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 15(3), 510–526. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-3-510-526>
- Somova, N. L., & Balakina, K. P. (2020). Important professional qualities of a modern teacher. *The Herzen University Conference on Psychology in Education*, 3, 675–682. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-29>
- Tanayev, V. (2026). *Psikhologicheskaya struktura obshcheniya* [Psychological structure of communication]. LitRes; Kogito-Tsentr. (In Russ.)
- Vikhman, A. A. (2025). Diagnostics of cognitive reflection: Test analysis. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 35(1), 13–27. (In Russ.) <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2025-35-1-13-27>
- Vorobyev, G. G. (1991). *Shkola budushchego nachinayetsya segodnya: Kniga dlya uchitelya* [The school of the future begins today: A book for teachers]. Prosveshchenie. (In Russ.)
- Zdanovich, A. I., Plotnikov, D. V., Belskikh, I. A., & Levchenko, E. V. (2021). Features of the personal anxiety and mental rigidity ratio in the structure of alexithymia. *Journal of Ural Medical Academic Science*, 18(2), 117–131. (In Russ.) <https://doi.org/10.22138/2500-0918-2021-18-2-117-131>
- Zhdanova, M. D. (2021). The relationship between students' social intelligence and their communication abilities. *School of Science*, 3, 24–26. (In Russ.)

Информация об авторах

Старинская Анна Романовна, аспирант, ведущий специалист департамента нового набора Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3853-706X>, astarinskaya1@kantiana.ru

Самсонова Надежда Владиславовна, д-р пед. наук, профессор Института образования и гуманитарных наук Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2734-3666>, nsamsonova@kantiana.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Anna R. Starinskaya, Postgraduate Student, Leading Specialist of the Admissions Department, Immanuel Kant Baltic Federal University, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3853-706X>, astarinskaya1@kantiana.ru

Nadezhda V. Samsonova, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor of the Institute of Education and Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2734-3666>, nsamsonova@kantiana.ru

Conflict of interest: the authors declare that there is no conflict of interest.

All authors have read and approved the final version of the manuscript.