

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

**ПО
РТ**

Том 10 № 4 2022

ISSN 2307–4264 (Print)

ISSN 2712–9268 (Online)

VOCATIONAL EDUCATION AND LABOUR MARKET

Vol. 10 No.4 2022

МОДЕЛИ

КОМПЕТЕНЦИИ

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

И КВАЛИФИКАЦИИ

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ

**НЕПРЕРЫВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

РЫНОК ТРУДА

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ
МОДЕЛИ**



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА

научно-практический журнал

VOCATIONAL EDUCATION & LABOUR MARKET

scientific and practical journal

Сквозной номер выпуска – 51

Continuous issue – 51

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 специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования.

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

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

Редактор: Владимир Терлецкий

Редактор-корректор: Наталья Мезина

Редактор-переводчик: Меланика Вайнштейн

Дизайн, верстка: Олег Клещев

Помощник гл. редактора: Ирина Бандарчукене

Editor-in-Chief: Vladimir I. Blinov

Executive Editor: Alexander Vainstein

Literary Editor: Vladimir Terletsky

Proof Reader: Natalia Mezina

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»

Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ 66–01095 от 27.12.2012 г. выдано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Свердловской области.

Электронная версия журнала размещается в Научной электронной библиотеке (elibrary.ru) и включается в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

Периодичность: 4 номера в год. Тираж 650 экз. Отпечатано в типографии ООО «АлтерПринт», 620076, Екатеринбург, пер. Корейский, 6/2 Цена свободная. 16+ Заказ № 863. Подписано в печать 01.12.2022. Выход из печати 07.12.2022

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ГАПОУ СО «Уральский техникум «Рифей»

Журнал выходит при поддержке Министерства образования и молодежной политики Свердловской области

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Блинов Владимир Игоревич, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра развития высшего и среднего профессионального образования РАО; директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС (Москва)

РЕДАКТОР ВЫПУСКА

Феоктистов Андрей Владимирович, доктор технических наук, первый проректор Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Есенина Екатерина Юрьевна, докт. пед. наук, ФИРО РАНХиГС (Москва); РАО (Москва)

Кислов Александр Геннадьевич, докт. филос. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

Пермякова Татьяна Владимировна, канд. социол. наук, РГППУ (Екатеринбург)

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

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

Сергеев Игорь Станиславович, докт. пед. наук, ФИРО РАНХиГС (Москва)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Биктуганов Юрий Иванович, канд. пед. наук, Министерство образования и молодежной политики Свердловской области (Екатеринбург)

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

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

Гузанов Борис Николаевич, докт. техн. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

Дорожкин Евгений Михайлович, докт. пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

Зеер Эвальд Фридрихович, чл.-корр. РАО, докт. психол. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

Клячко Татьяна Львовна, докт. экон. наук, проф., РАНХиГС, НИУ ВШЭ (Москва)

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

Кязимов Карл Гасанович, докт. пед. наук, проф., АТиСО (Москва)

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

Никандров Николай Дмитриевич, акад. РАО, почетный президент РАО, докт. пед. наук, проф. (Москва)

Никитин Михаил Валентинович, докт. пед. наук, проф., ИСРО РАО (Москва)

Олейникова Ольга Николаевна, докт. пед. наук, проф., Центр изучения проблем проф. образования (Москва)

Пряжникова Елена Юрьевна, докт. психол. наук, Финансовый университет (Москва)

Сыманюк Эльвира Эвальдовна, чл.-корр. РАО, докт. психол. наук, проф., УрФУ (Екатеринбург)

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

Федотов Александр Васильевич, докт. экон. наук, проф., РАНХиГС (Москва)

Чапаев Николай Кузьмич, докт. пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург)

FOUNDER:

Ural Technical College "Rifey"

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, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Center for the Development of Higher and Secondary Vocational Education, RAE; Head of Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, FIRO RANEPА (Moscow)

ISSUE EDITOR

Andrey V. Feoktistov, Doctor of Science (Engineering), First Vice-Rector, Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg)

EDITORIAL BOARD

Ekaterina Yu. Esenina, Dr. Sci. (Pedagogy), FEDI RANEPА; RAE (Moscow)

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

Tatyana V. Permyakova, Cand. Sci. (Sociology), RSVPU (Yekaterinburg)

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

Nikolay F. Rodichev, Cand. Sci. (Pedagogy), FEDI RANEPА (Moscow)

Igor S. Sergeev, Dr. Sci. (Pedagogy), FEDI RANEPА (Moscow)

EDITORIAL COUNCIL

Yuriy I. Biktuganov, Cand. Sci. (Pedagogy), Minister of Education and Youth Policy of the Sverdlovsk Region (Yekaterinburg)

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

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

Boris N. Guzanov, Dr. Sci. (Engineering), Prof., RSVPU (Yekaterinburg)

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

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

Tatyana L. Klyachko, Dr. Sci. (Economics), Prof., RANEPА, 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)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the RAE, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honorary President of RAE (Moscow)

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, Corr. Member of the RAE, Dr. Sci. (Psychology), Prof., UrFU (Yekaterinburg)

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

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

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

Содержание

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ВЫПУСК

| | |
|--|---------------------|
| Вступительное слово..... | 6 |
| Дубицкий В. В., Сатдыков А. И., Феокистов А. В., Шаров А. А. Условия формирования человеческого капитала в региональных системах среднего профессионального образования в контексте трансформации российской экономики..... | 8 |
| Федоров В. А., Маскина О. Г. Производственное обучение в подготовке педагога для системы профессионального образования: состояние, проблемы, перспективы | 32 |
| Вертиль В. В., Кислов А. Г. В развитие методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций | 54 |
| Захаровский Л. В. Из отечественного опыта оценки деятельности педагогических работников системы профессионального образования | 69 |
| Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Модель soft-компетенций педагога среднего профессионального образования | 82 |
| Лебедева Е. В., Березина В. А. Форсайт-компетенции в структуре soft-skills педагога среднего профессионального образования..... | 98 |
| Власова О. И., Чебыкина И. В., Заглодина Т. А. Педагогические работники среднего профессионального образования: актуальное состояние профессиональной группы..... | 115 |
| Швецова А. В., Куимов В. С. Социальный портрет педагога профессионального обучения в ракурсе сравнительных социологических исследований..... | 130 |
| Антипова Е. П., Фоменко С. Л., Стариченко Б. Е. Инструментарий диагностики готовности преподавателей и организаций СПО к онлайн-образованию..... | 144 |
| Холопова Е. С., Котова С. С. Модель педагогического сопровождения формирования профессионально-педагогической идентичности студентов..... | 162 |
| Содержание 2022..... | 169 |

Contents

SPECIAL ISSUE

| | |
|---|---------------------|
| Introduction | 6 |
| Dubitsky V. V., Satdykov A. I., Feoktistov A. V., Sharov A. A. Conditions for the formation of human capital in regional systems of secondary vocational education in the context of the transformation of the Russian economy | 8 |
| Fedorov V. A., Maskina O. G. Industrial training in teacher training for the system of vocational education: state, problems, prospects..... | 32 |
| Vertil V. V., Kislov A. G. On the development of methodological bases for assessing the competence of teachers of vocational education organisations..... | 54 |
| Zakharovsky L. V. From the domestic experience of assessing the competence of teachers of the vocational education system | 69 |
| Zeer E. F., Zavodchikov D. P. Soft skills for secondary vocational education teachers | 82 |
| Lebedeva E. V., Berezina V. A. Foresight competences in the structure of soft-skills of a teacher in secondary vocational education | 98 |
| Vlasova O. I., Chebykina I. V., Zaglodina T. A. Teacher educators in secondary vocational education: the current state of the professional group | 115 |
| Shvetsova A. V., Kuimov V. S. Social portrait of a vocational training teacher in the perspective of comparative sociological research | 130 |
| Antipova E. P., Fomenko S. L., Starichenko B. E. Tools for diagnosing the readiness of teachers and vocational training organizations for online education | 144 |
| Kholopova E. S., Kotova S. S. Model of pedagogical support for the formation of professional and pedagogical identity of students..... | 162 |
| Contents 2022 | 169 |

Вступительное слово



Подготовка и профессиональное развитие педагогических кадров СПО в непростых условиях социально-экономической и политической жизни российского общества и государства приобретает новые грани для исследований и решений в практике среднего профессионального образования.

Задача постоянного совершенствования педагогических кадров, поставленная в Федеральном проекте «Молодые профессионалы», цель которого - обеспечение экономики страны квалифицированными кадрами, формирование кадрового потенциала для реализации задач роста и повышения конкурентоспособности российской экономики, остается по-прежнему актуальной.

Задаче привлечения в систему СПО молодых педагогов отвечает и программа развития кадрового потенциала «Привлечение и адаптация новых педагогов в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования», запущенная на площадках центров опережающей профессиональной подготовки.

Совет по профессиональным квалификациям в сфере образования координирует работу по подготовке профессиональных стандартов «Педагог профессионального обучения СПО», «Руководитель профессиональной образовательной организации», что в ближайшей перспективе приведет к существенным изменениям в требованиях к результатам обучения педагогов, разделению функционала между членами педагогических коллективов в образовательных организациях, реализующих программы СПО, процедурам оценки квалификаций педагогов.

Научно-исследовательская работа в рамках государственного задания Российского профессионально-педагогического университета, выполняющаяся в интересах Министерства просвещения РФ, охватывает широкую тематику фундаментальных и научно-прикладных исследований, направленных на создание научно обоснованной базы для управленческих решений в системе подготовки и профессионального развития педагогических работников СПО.

Первые результаты исследований и перспективные решения задач кадрового обеспечения системы СПО было решено опубликовать в завершающем 2022-й год тематическом номере, выход которого приурочен к Первому всероссийскому научно-образовательному форуму «Профессионально-педагогическое образование в современной России: переход к новому формату кадрового обеспечения», задуманному как традиционная ежегодная площадка для обсуждения принципов отбора содержания профессионально-педагогического образования, совершенствования практической (дидактической и методической) подготовки педагогов, поддержки их профессионального самоопределения и развития, обеспечения прозрачных механизмов оценки квалификации как инструмента качества всей системы СПО.

Владимир Блинов,
главный редактор журнала
«Профессиональное образование и рынок труда»



Современная социально-экономическая ситуация требует глобального пересмотра не только системы профессионального образования в целом, но и концептуального переосмысления подходов к подготовке педагогов профессионального обучения.

Приведенный ниже краткий обзор статей, опубликованных в тематическом номере, является своего рода путеводителем по актуальным для профессионального сообщества проблемам.

Результаты социологических исследований, посвященных рекрутированию, профессиональной адаптации и социальной репрезентации педагогических работников СПО отражены в статьях «Педагогические работники СПО: состояние профессиональной группы и вызовы времени» и «Социальный портрет педагога профессионального обучения в ракурсе сравнительных социологических исследований».

Системе профессионального психологического отбора и прогнозу профессионального развития педагогов СПО уделено внимание в статьях «Модель soft-компетенций педагога СПО» и «Форсайт-компетенции в структуре soft-skills педагога СПО».

Статьи «В развитие методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций» и «Из отечественного опыта оценки деятельности педагогических работников системы профессионального образования» посвящены изучению модели формирования и совершенствования навыков педагогических кадров, в том числе связанной с разработкой методологии оценки их профессиональной компетентности на основании мониторинга образовательной сферы и рынка труда.

В статье «Инструментарий диагностики готовности преподавателей и организаций СПО к онлайн-образованию» представлены результаты научного осмысления институционализации онлайн-образования в трансформирующейся образовательной среде СПО и модификации инструментов подготовки педагогических работников в условиях цифровой трансформации.

Методологические вопросы формирования системы обновления содержания в рамках подготовки педагогических кадров в условиях трансформации российской экономики рассмотрены в статьях «Условия формирования человеческого капитала в региональных системах среднего профессионального образования в контексте трансформации российской экономики» и «Производственное обучение в подготовке педагога для системы профессионального образования: состояние, проблемы, перспективы».

Представленные в тематическом выпуске статьи познакомят читателя с результатами научных исследований, которые, с одной стороны, способствуют объяснению национально обусловленных основ становления профессионально-педагогического образования в России, с другой – направлены на поиск перспектив его развития с учетом современных условий социально-экономических и социально-педагогических изменений.

Андрей Феоктистов,
редактор тематического выпуска,
доктор технических наук, первый проректор Российского
государственного профессионально-педагогического университета

Условия формирования человеческого капитала в региональных системах среднего профессионального образования в контексте трансформации российской экономики

В. В. Дубицкий¹✉, А. И. Сатдыков^{1,2}, А. В. Феоктистов¹, А. А. Шаров¹

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

²Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Российская Федерация

✉ Dubitskii.Valerii@rsvpu.ru

Аннотация

Введение. Подготовка кадров для трансформирующейся и усложняющейся экономики является вызовом для системы среднего профессионального образования (СПО). Существует не так много показателей, которые бы характеризовали уровень подготовки учащихся. Одним из таких показателей принято считать человеческий капитал. Предмет исследования – размер накопленных государственных инвестиций в учащегося отечественной системы СПО к моменту окончания обучения и выходу на рынок труда в различных субъектах Российской Федерации в динамике по годам выпуска.

Цель исследования – подсчитать размер государственных инвестиций на одного учащегося по программе СПО в субъектах Российской Федерации как в профессиональных образовательных организациях, так и в образовательных организациях высшего образования за весь период обучения студента; провести сравнительный анализ с аналогичными зарубежными показателями.

Методы. Математические методы подсчета накопленных инвестиционных издержек на формирование человеческого капитала учащегося.

Результаты. Полученные результаты позволяют говорить о том, что различия в размере накопленных инвестиций в человеческий капитал учащихся системы СПО наблюдаются не только в территориальном разрезе, но и во временном. Так, в большинстве субъектов инвестиции в выпускников программ подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) 2016 г. превышали инвестиции 2020 г. В период с 2016 г. инвестиции в человеческий капитал учащихся ППССЗ в целом сокращались. Сравнение накопленных инвестиций в выпускников программ СПО на 2018 г. в России с показателями зарубежных стран (США и Германия) по паритету покупательной способности дают основание утверждать, что отечественные показатели сопоставимы с зарубежными.

© Дубицкий В. В., Сатдыков А. И., Феоктистов А. В., Шаров А. А., 2022

Научная новизна. Предложены и апробированы две методики подсчета накопленных государственных инвестиционных издержек на формирование человеческого капитала обучающегося системы СПО. Разработана методика сбора и обработки первичной статистической информации, необходимой для расчетов.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при разработке федеральных и региональных нормативных актов в части совершенствования способов расчета нормативов финансирования программ СПО.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания «Теория и методология формирования системы обновления содержания в рамках подготовки педагогических кадров в условиях трансформации российской экономики» (фундаментальное исследование, № 073-00104-22-01).

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, СПО, государственные инвестиции в образование, расходы на образование, человеческий капитал, образовательная траектория

Для цитирования: Дубицкий В. В., Сатдыков А. И., Феоктистов А. В., Шаров А. А. Условия формирования человеческого капитала в региональных системах среднего профессионального образования в контексте трансформации российской экономики // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 4. С. 8–31. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.004>

Статья поступила в редакцию 11 ноября 2022 г.; поступила после рецензирования 18 ноября 2022 г.; принята к публикации 21 ноября 2022 г.

Original article

Conditions for the formation of human capital in regional systems of secondary vocational education in the context of transformation of the Russian economy

Valery V. Dubitsky¹✉, Ayrat I. Satdykov^{1,2}, Andrey V. Feoktistov¹,
Anton A. Sharov¹

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

²Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russian Federation

✉Dubitskii.Valerii@rsvpu.ru

Abstract

Introduction. Training personnel for a transforming and increasingly complex economy is a challenge for the vocational education system. The indicators that would characterise the level of training of students are not many. Human capital is one of such indicators. The subject of the study is the amount of accumulated state investments in secondary vocational education per student by the time they graduate and enter the labour market (dynamics by year of graduation).

The aim of the study is to calculate the amount of public investment per student under the secondary vocational education programme in the regions of the Russian Federation, both in vocational educational organisations and higher education institutions for the entire period of student's education, and to conduct a comparative analysis with similar foreign indicators.

Methods. Mathematical methods were used to calculate the accumulated investment costs for the formation of the student's human capital.

Results. The results obtained allow us to state that differences in the amount of accumulated investment in the human capital of students in the vocational education depend not only on territorial differences, but also on different time periods. In most of the observed subjects, investments in 2016 graduates exceeded investments in 2020 graduates. In the observed period since 2016, investments in the human capital of secondary vocational education students have generally been declining. Comparison of accumulated investments in graduates of 2018 in Russia with those in foreign countries (the USA and Germany) in terms of purchasing power parity shows that domestic indicators are comparable to foreign ones.

Scientific novelty. Two methods for calculating the accumulated state investment costs for forming human capital of a secondary vocational education student are proposed and tested. A technique was developed for collecting and processing primary statistical information necessary for calculations.

Practical significance. The results of the study can be used for the development of federal and regional regulations in terms of improving the methods of calculating the standards for financing secondary vocational education programmes.

Funding. The research was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the state task "Theory and Methodology of the Formation of a Content Update System in the Framework of Teacher Training Under the Transformation of the Russian Economy" (fundamental research), No. 073-00104-22-01.

Keywords: secondary vocational education, state investments, human capital, educational trajectory

For citation: Dubitsky, V. V., Satdykov, A. I., Feoktistov, A. V., & Sharov, A. A. (2022). *Vocational Education and Labour Market*, 10(4), 8–31. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.004>

Received November 11, 2022; revised November 18, 2022; accepted November 21 2022.

Введение

Под термином «человеческий капитал» в экономической теории понимается совокупность знаний, умений и способностей, которые есть у каждого индивида и которые могут быть использованы им в производственных или потребительских целях. Он воплощен в личности, неотделим от нее и является источником будущих доходов или удовлетворений (Капелюшников, 2008). Вложениями в человеческий капитал в широком смысле считаются образование, производственная подготовка, охрана здоровья, миграция, поиск информации на рынке труда, рождение и воспитание детей. В более узком, практическом, смысле под инвестициями в человеческий капитал понимают затраты на образование и производственную практику, поскольку именно они формируют

у индивида знания, умения и навыки. Далее мы будем придерживаться последней трактовки.

Человеческий капитал признается в качестве одной из ведущих сил экономического роста и благосостояния современного общества. Выгоды от инвестиций в человеческий капитал носят как материальный, так и нематериальный характер, могут быть использованы как самими носителями, так и третьими лицами и обществом в целом. Корреляция между уровнем развития человеческого капитала и экономическим ростом признается высокой (Fernandez, Mauro, 2000). Человеческий капитал, с одной стороны, количественно влияет на производительность труда, с другой стороны, влияет качественно на инновационный потенциал общества благодаря более широкому распространению новых технологий (Pelinescu, 2015).

Развитые страны все больше внимания уделяют инвестициям в человеческий капитал. На государственном уровне инструментом выступают различные проекты в сфере непрерывного образования в Европейском Союзе¹, деятельность специализированных правительственных организаций (как, например, действующее уже более 30 лет южнокорейское Агентство по развитию человеческого капитала²) и другие механизмы³. Работодатели в развитых странах вкладывали в 2015 г. в обучение персонала в среднем 1,7% фонда оплаты труда, а страны-лидеры – 2,5% (Коршунов и др., 2019).

В рамках государственной политики Российской Федерации (далее – РФ)⁴ ставится задача прорывного развития, в частности обеспечение темпа роста валового внутреннего продукта выше среднемирового, обеспечение темпа устойчивого роста доходов населения, реальный рост экспорта несырьевых неэнергетических товаров. Для РФ, где источники роста на основе добычи и экспорта углеводородов, по всей видимости, подходят к своему пределу, остро необходимы новые драйверы. И именно человеческий капитал может стать одним из них в XXI веке.

Формирование человеческого капитала происходит в ходе формального и неформального обучения. В данном исследовании рассматривается вопрос инвестирования в человеческий капитал на уровне среднего профессионального образования (далее – СПО) в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования в ситуации, когда на фоне роста количества обучающихся в системе СПО финансирование системы в реальном выражении падает с 2012 г. (Кузьминова и др., 2019). Даже финансирование Национального проекта «Образование» в части СПО (федеральный проект «Молодые профессионалы») с 2019 по 2024 гг. составит 53,98

¹ Adult learning initiatives / European Commission website. https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en

² Human Resources Development Service of Korea. <http://www.hrdkorea.or.kr/ENG>

³ Human Resources Development Service of Korea. <http://www.hrdkorea.or.kr/ENG>

⁴ Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 "О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года". <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/000120200721001>

млрд руб., или всего 21,5% от расходов консолидированного бюджета на СПО в 2018 г. На сегодняшний день значительная часть бюджета образовательной организации идет на оплату труда педагогических работников, на обновление материально-технической базы тратится менее 2% бюджета образовательной организации (Дудырев и др., 2019). Это создает риски понижения качества человеческого капитала и недостижения поставленных национальных целей.

В рамках данной статьи авторы приводят результаты исследования объемов государственного инвестирования в человеческий капитал на уровне субъектов РФ в рамках системы СПО. Задача исследования – подсчитать размер государственных инвестиций на одного учащегося системы СПО в субъектах РФ как в профессиональных образовательных организациях, так и образовательных организациях высшего образования. Такие расчеты не встречаются в отечественных исследованиях, хотя представляют научный и управленческий интерес.

Концепция человеческого капитала и подходы к его измерению

Внимание ученых к вопросам влияния образования на доходы людей и их производительность на рабочем месте, к причинам, по которым домохозяйства и предприятия вкладывают средства в профессиональную подготовку, берет свое начало в середине 1960-х годов и находит отражение в трудах Г. Беккера и Т. Шульца, сформировавших теорию человеческого капитала (Becker, 1975).

Г. Беккер предложил различать общую и специальную подготовку. Первая способна приносить пользу на многих предприятиях, а не только там, где она была получена. Так, формальное общее образование и профессиональное образование относятся к общей подготовке. Специальной можно назвать повышающую производительность подготовку в компании, которая ее предоставила. По мнению Г. Беккера, расходы на оплату общей подготовки должен нести сам работник, так как именно он является основным выгодоприобретателем от такого рода человеческого капитала, в том числе при смене работы (Becker, 1975).

Различие между специфическими и общими инвестициями в человека имело большое теоретическое значение. Именно из этого деления затем были выделены общие и специфические ресурсы в институциональной экономической теории. В дальнейшем идеи Г. Беккера были дополнены, и в них были внесены определенные корректировки, что не отменяет их теоретической ценности. Так, идея о том, что общую подготовку должны оплачивать сами обучающиеся, труднореализуема на практике из-за того, что домашние хозяйства не всегда могут оплачивать обучение, и часть расходов приходится брать на себя государству. Не подтвердилась также идея, что предприятия будут вкладывать только в специфические навыки. В реальности в США 60–70%, а в ЕС 80–90% обучения, оплачиваемого предприятиями, дает общие навыки (Hansson, 2009).

Отдача от человеческого капитала может быть как денежной (в виде будущих доходов), так и неденежной (по выражению М. Жванецкого, «образованный человек живет намного дольше и лучше»). Она может

доставаться как самому обладателю, так и третьим лицам и всему обществу. Р. И. Капелюшников выделяет три канала, благодаря которым человеческий капитал воздействует на благосостояние общества и, как следствие, на экономический рост:

- работник становится способным к более сложному и более производительному труду;
- человеческий капитал помогает работникам более рационально распоряжаться своими материальными ресурсами и ресурсами своего времени;
- накопление человеческого капитала повышает скорость, с которой распространяются и генерируются научные, технические и организационные открытия и изобретения (Капелюшников, 2008).

Подходы к расчету запаса человеческого капитала приведены в другой работе того же автора:

- индикаторный – основанный на натуральных измерителях человеческого капитала;
- стоимостной – на основе издержек, связанных с его формированием;
- стоимостной – на основе учета получаемых от него доходов (Капелюшников, 2013).

В качестве натуральных измерителей человеческого капитала используют показатели формального и реже неформального образования: среднее число накопленных лет обучения, уровень грамотности, балльные оценки знаний учащихся, доля работников, имеющих образование определенного уровня и пр. Преимущество индикаторного подхода – в широкой доступности имеющихся данных. Однако ввиду того, что человеческий капитал оценивается не в стоимостных показателях, это затрудняет его сопоставление с прочими экономическими показателями.

Стоимостной подход на основе оценки издержек исходит из того, что стоимость человеческого капитала необходимо определять исходя из кумулятивных затрат, связанных с его формированием. Впервые такой подход был применен в работе Э. Энегля, затем он использовался Т. Шульцом, Дж. Кендриком, Р. Эйснером (Капелюшников, 2013). Среди основных показателей текущих инвестиций в человеческий капитал используется, прежде всего, доля расходов на образование в ВВП, соотношение расходов на одного учащегося и размера ВВП на душу населения, расходы, прежде всего государственные, на одного учащегося в разрезе уровней образования, расходы государства на обучение/переобучение взрослого населения и пр. Если государственные расходы довольно прозрачны и понятны, то немалую сложность для экспертов представляет оценка частных инвестиций: предприятий – в обучение своих сотрудников, домохозяйств – в обучение детей (закупку учебных материалов, расходы на дополнительное образование, расходы на репетиторов и пр.).

Основным недостатком этого подхода является отсутствие однозначной и устойчивой связи между величиной инвестируемых средств и результатами их инвестирования (Капелюшников, 2013). Получается,

что расходы на содержание и обучение менее здоровых и менее способных учащихся (с ограниченными возможностями здоровья, например) со стороны домохозяйств и государства будут превышать расходы на обучение и содержание более здоровых и более способных. То есть первые будут обладать бóльшим человеческим капиталом, чем вторые, что не находит своего подтверждения на практике.

Суть стоимостного подхода на основе получаемых доходов состоит в том, что величина человеческого капитала в том или ином человеке оценивается на основе дисконтированной величины потока трудовых доходов на протяжении всего периода его экономической активности. На сегодняшний день расчет стоимости человеческого капитала осуществляется по методологии Джогерсона–Фраумени. Плюс этой методологии состоит в том, что она имеет перспективную, а не ретроспективную направленность. Также достоинством является оценка человеческого капитала исходя из рыночных цен. Она получила наибольшее распространение и признание среди экономистов и была использована при проведении масштабного межстранового анализа ОЭСР по человеческому капиталу в 2009–2011 гг. (Liu, 2011).

В рамках данной работы ставится задача: используя стоимостной подход на основе оценки издержек, оценить размер государственных инвестиций в учащихся СПО к моменту окончания ими обучения и выхода на рынок труда. Сравнение полученных данных с аналогичными показателями по зарубежным странам позволит привести аргументы в пользу либо против существующей гипотезы о недофинансировании системы СПО.

Безусловно, подход, основанный на оценке издержек, обладает обозначенными выше имманентными недостатками. Прежде всего, это сложность в классификации инвестиционных и потребительских составляющих издержек. На макроуровне исследователи выделяют две группы инвестиционных затрат:

- капитальные затраты на строительство зданий и закупку учебного оборудования;
- текущие затраты на оплату труда учителей, на расходные учебные материалы и прочее (Kokkinen, 2008).

В рамках подхода на основе издержек Дж. Кендрик, например, учитывал аккумулированные издержки по содержанию детей до трудоспособного возраста, что можно отнести к потребительскому компоненту затрат. В системе СПО потребительским компонентом затрат является оплата стипендий, расходы на оплату питания и иные виды материальной помощи учащимся (Капелюшников, 2013).

Очень удобным кажется проведение причинно-следственной связи между затратами на формирование человеческого капитала и качеством подготовки. Однако не раз цитируемый здесь исследователь Р. И. Капелюшников, оценивая качество образования по показателям TIMSS (у учащихся начальных школ) и по показателям PISA (у учащихся в возрасте 15 лет), не обнаруживает однозначной связи между

этими явлениями¹. Мы можем предполагать такую связь в профессиональном образовании, однако относительно объективных показателей качества подготовки вроде TIMSS или PISA в системе профессионального образования, позволяющих в том числе осуществить международные сопоставления, не существует. Такими инструментами могли бы стать, например, результаты демонстрационных экзаменов или результаты процедур независимой оценки квалификаций, но они пока что находятся на самой ранней стадии имплементации в России.

Методы

Все исследования по подсчету инвестиций в человеческий капитал носят агрегированный характер. Для определения инвестиционных издержек на формирование человеческого капитала учащегося использованы математические методы подсчета.

Для изучения различий между регионами были случайно отобраны 28 регионов из 7 федеральных округов: 9 – из Центрального федерального округа, 5 – из Северо-Западного, 4 – из Поволжского, по 3 – из Южного и Сибирского и по 2 – из Уральского и Дальневосточного округов.

Результаты и обсуждение

Расчетная модель

На основании положений Федерального закона РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»² (далее – Закон об образовании) можно выделить пять основных образовательных траекторий для выпускников основного общего образования (девятого класса), представленных на рис. 1. Указанные траектории не учитывают возможные переходы между уровнями профессионального образования и возможные задержки в обучении за счет службы в вооруженных силах, академических отпусков и т. п.

Рассмотрим кратко образовательные траектории (ОП), представленные на рис. 1:

ОП 1 – учащийся продолжает обучение по программе среднего общего образования (далее – СОО) в общеобразовательной школе в 10 и 11 классах, после чего поступает на программы высшего (бакалавриат или магистратура) образования (далее – ВО). Длительность этой траектории до выхода на рынок труда составляет от 6 лет.

ОП 2 – учащийся поступает на программу подготовки квалифицированных рабочих и служащих среднего профессионального образования (далее – ППКРС СПО), в рамках которой он также получает СОО.

¹ Доля расходов на образование в доле от ВВП России в начале 2000-х гг. отставала от многих развитых стран, а по соотношению расходов на одного учащегося и ВВП на душу населения имела одни из самых низких показателей в мире, при этом качество образования, замеренное по показателям TIMSS в 2003 г. у учащихся начальных школ и по показателям PISA у учащихся в возрасте 15 лет в 2006 г., показало средние и ниже средних результаты по сравнению со странами, участвовавшими в обследованиях (Капелюшников, 2008).

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>

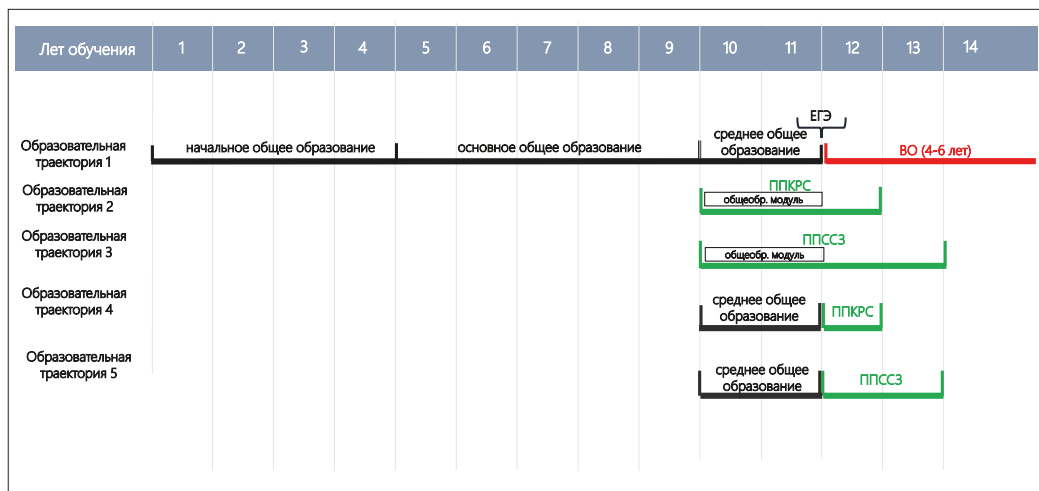


Рис.1. Образовательные траектории выпускников основного общего образования

Fig. 1. Educational trajectories of graduates of basic general education

Длительность этой траектории до выхода на рынок труда или продолжение обучения (по программам ВО или СПО) составляет 3 года.

ОП 3 – учащийся поступает на программу подготовки специалистов среднего уровня квалификации среднего профессионального образования (далее – ППССЗ СПО), в рамках которой получает также СОО. Длительность этой траектории до выхода на рынок труда или продолжение обучения (по программам ВО) составляет 4 года.

ОП 4 – учащийся по окончании СОО поступает на ППКРС СПО. Длительность этой траектории до выхода на рынок труда или продолжение обучения (по программам ВО или СПО) составляет 3 года.

ОП 5 – учащийся по окончании СОО поступает на ППССЗ СПО. Длительность этой траектории до выхода на рынок труда или продолжение обучения (по программам ВО) составляет 4 года.

Количественный анализ потоков учащихся в 2016 и 2018 гг. после окончания основного общего образования показывает, что стабильно наибольшей популярностью пользуются первая и третья образовательные траектории, также возрастает количество учащихся, выбирающих пятую траекторию. Количество учащихся, поступающих на программы ППКРС после 9 класса, держится на довольно стабильном уровне. В рамках нашего исследования наибольший интерес представляют вторая и третья траектории.

Время обучения в зависимости от выбранной учащимся траектории в системе СПО занимает от 3-х до 4-х лет. Ежегодно на федеральном уровне и уровне субъектов РФ формируются контрольные цифры приема по образовательным программам СПО за счет федерального, ре-

гионального (и местного) бюджетов. Норматив финансирования устанавливается на одного учащегося и включает в себя затраты, непосредственно связанные с оказанием государственной услуги (реализации образовательной программы)¹, и затраты на общехозяйственные нужды, связанные с реализацией этой услуги². В первую категорию затрат включаются затраты на оплату труда работников организации, затраты на приобретение расходных материалов, учебной литературы и т. п. Во вторую – расходы на текущее содержание зданий и оборудования, коммунальные и транспортные и прочие услуги. С целью учета различных условий реализации образовательных программ (территориального размещения образовательной организации, форм реализации программ, наличия особых потребностей у учащихся и пр.) используются дополнительные коэффициенты, увеличивающие или уменьшающие базовый норматив затрат. Так как в рамках базового норматива затрат не используется потребительский компонент (питание, одежда, стипендии и прочие затраты), то можно считать его полностью инвестиционным.

Помимо ежегодных текущих затрат в виде норматива финансирования финский исследователь А. Kokkinen (2008) предлагает включать в модель расчета также амортизацию капитальных затрат на строительство зданий и сооружений системы профессионального образования и на закупку учебного оборудования. В рамках проведенного им исследования на примере Финляндии в исторической ретроспективе в 110 лет такой подход правомерен. В нашем же случае подсчет амортизации капитальных затрат в системе СПО на одного учащегося, произведенных в большинстве своем во времена РСФСР³, видится неоправданным. Это связано, во-первых, с тем предположением, что размер амортизационных отчислений составит незначительную сумму в расчете на одного учащегося (учитывая длительный срок эксплуатации и количество ежегодно выпускающихся учащихся), во-вторых, со значительным количеством проблем методического характера по подсчету справедливой остаточной стоимости зданий, определения срока эксплуатации и пр. Этот вопрос представляет собой отдельную сложную научную проблему, которая выходит за рамки данного исследования.

¹ О порядке формирования государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания / Постановление Правительства РФ от 26.06.2015 № 640. <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102375301>

² Об утверждении общих требований к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых, дополнительного профессионального образования для лиц, имеющих или получающих среднее профессиональное образование, профессионального обучения, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ) государственным (муниципальным) учреждением / Приказ Минпросвещения РФ от 20.11.2018 №235. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201812120008?rangeSize=10>

³ По агрегированным данным форм стат. отчетности СПО-1 за 2019 г., 73% от общего количества используемых зданий и сооружений были введены в эксплуатацию до 1980 г. и только 4,8% – с 2000 по 2019 гг.

С аналогичными сложностями мы сталкиваемся и в случае определения затрат на отечественные национальные проекты в сфере образования в последние десятилетия. Напомним, размер финансирования федерального проекта «Молодые профессионалы» в течение 6 лет (с 2019 по 2024 гг.) в части СПО составляет 53,98 млрд руб. Если из федерального проекта убрать расходы на проведение чемпионата WorldSkills и содержание ВДЦ «Смена» (расходы, системный характер которых вызывает сомнения), то расходы на систему в целом на шесть лет составят 41,01 млрд руб., или 6,85 млрд руб. в год. Исходя из того, что в системе СПО в 2019/2020 гг. обучалось 3 112 тыс. человек, получается, что на одного учащегося будет затрачено 2 201 руб. (при полной амортизации в течение года). А если мы говорим о продолжительном эффекте инвестиций в средне- и долгосрочной перспективе 5–10 лет (что опять-таки составляет методическую проблему определения срока амортизации этих вложений), то размер ежегодной амортизации на одного учащегося будет составлять в этот период менее 500 руб.

В настоящем исследовании задача ограничивается подсчетом размера государственных инвестиций в человеческий капитал по учащимся, выбирающим образовательные траектории 2 и 3 (см. рис. 1) и окончившим учебу в 2016, 2018 и 2020 гг. Для этого использованы расчетные данные по ежегодным затратам на одного учащегося по программам ППКРС и ППССЗ¹. Выпускник программы ППКРС 2016 г. должен был начать обучение в 2013/2014 учебном году, а выпускник программы ППССЗ – в 2012/2013 учебном году. Аналогично для 2018 и 2020 гг. Для того чтобы рассчитать размер накопленных за три или четыре года инвестиций, использована формула приведенной будущей стоимости вложений в учащегося на конец обучения:

$$I_{total} = \sum_{k=1}^n I_k * \prod_{k=1}^n (1+i_k).$$

Здесь I_{total} – размер инвестиций в человеческий капитал учащихся на момент окончания ими обучения, n – количество лет обучения, k – год обучения, I_k – затраты на учащегося в k год обучения, i_k – коэффициент инфляции в период обучения k . Инфляцию в год окончания обучения i_n будем считать равной нулю.

Таким образом, можно рассчитать размер инвестиций в обучение каждого студента. Для сравнения данных за 2016, 2018 и 2020 гг. они приведены к ценам 2020 г.

Для большей информативности проведен краткий сравнительный анализ данных по РФ с аналогичными показателями в США и Германии за 2018 г. Безусловно, очень трудно провести полную аналогию ввиду различий в системах образования в этих странах (Boarini et al., 2012). Так, в системе профессионального образования Германии преобладают программы дуального образования, в рамках которых большую часть расходов несут предприятия (на практическое обучение учащихся, на заработную плату и расходные материалы и т. п.), а оставшуюся часть – региональные и федеральные бюджеты (Wilson, Briscoe, 2004).

¹ Расходы на амортизацию капитальных затрат, на национальные проекты не учитываются.

В США программы профессионального образования сильно отличаются по продолжительности обучения, но в среднем делятся два года против трех-четырех лет в РФ.

Источники для расчетов

Все исследования по подсчету инвестиций в человеческий капитал носят агрегированный характер, но предметом настоящего исследования является система среднего профессионального образования, которая носит в России региональный характер. Именно поэтому для нас было важно изучить возможные различия между регионами. Для этого были случайно отобраны 24 региона из всех федеральных округов, преимущественно из Центрального федерального округа, и уже по ним собиралась информация.

В существующих статистических сборниках не представлена информация о размерах расходов на одного обучающегося по программам СПО за счет бюджета или за счет иных источников в разрезе субъектов РФ. Вследствие этого были выполнены три вида расчетов:

– данные Федерального казначейства РФ о расходах консолидированных бюджетов на СПО в разрезе субъектов РФ за 2013–2018 гг. были разделены на количество обучающихся за счет бюджета в каждом конкретном субъекте РФ (о способе расчета ниже), в итоге получились показатели по расходам на одного обучающегося (недостатком этого способа расчета является невозможность выделить расходы на учащихся по программам ППКРС и ППССЗ, а также включение в показатель не только инвестиционных, но и потребительских расходов, так как в указанной статье бюджета учитываются и расходы на стипендиальное обеспечение, питание и прочие текущие нужды);

– были подробно изучены доступные нормативные правовые акты субъектов РФ, содержащие информацию о базовых нормативах затрат на реализацию образовательных программ СПО, из которых выделены ППКРС и ППССЗ, а внутри их – стоимостные группы в соответствии с перечнями, утвержденными Минпросвещения РФ¹. В случаях, где нормативы финансирования делились субъектом в зависимости от городской и сельской территории, брались показатели по городам, в субъектах, где базовый норматив затрат выделялся по каждой профессии и специальности (например, в Республике Татарстан и Волгоградской области), рассчитывались простые средние по каждой стоимостной группе. Преимуществом этих данных является то, что они отражают инвестиционную составляющую затрат на обучение, а также дают возможность изучить различия между стоимостными профессиональными группами в рамках каждого вида программ, недостатком – сложность доступа к нормативным правовым актам, содержащим информацию о нормативах финансирования в разные

¹ Перечень и состав стоимостных групп профессий и специальностей по государственным услугам по реализации основных профессиональных образовательных программ СПО – программ подготовки специалистов среднего звена, итоговые значения и величина составляющих базовых нормативов затрат по государственным услугам по стоимостным группам профессий и специальностей, отраслевые корректирующие коэффициенты и порядок их применения. Утвержден Минпросвещения РФ от 20.11.2018 г. № АН-20/11в и от 20.11.2018 г. № АН-20/11вн. <https://docs.edu.gov.ru/document/2f522f537308020dc3a2859cf4cb1207/?ysclid=lalebw4bzx700343356>

годы, а также факт, что нормативы финансирования – это не фактические инвестиции, а лишь потенциальный показатель, который может увеличиваться или уменьшаться в зависимости от используемых коэффициентов;

– для подсчета количества обучающихся по программам ППКРС и ППССЗ за счет бюджета и за собственный счет в разрезе субъектов были использованы данные из форм статистической отчетности 1 (профтех) за 2013–2015 гг. и СПО-1 за 2013–2019 гг., а также данные по объему денежных средств, которые получили образовательные организации, реализующие программы СПО на реализацию программ ППКРС и ППССЗ из различных источников. Эти данные были собраны из форм статистической отчетности 2 (профтех) за 2013–2014 гг., СПО-2 и ВПО-2 за 2013–2019 гг.¹ На их основе были определены показатели расходов на учащихся (из расчета на одного учащегося за 2013–2019 гг.), обучавшихся как за бюджетные, так и за собственные средства.

Наиболее полная и достоверная информация получается в ходе расчетов, основанных на формах статистической отчетности. Поэтому в исследовании использованы расчетные данные по третьему способу. Расчеты по второму способу на основе анализа базовых нормативов затрат приведены в таблице. В этом случае у нас отсутствовали в большинстве случаев данные за 2017 и 2020 гг., поэтому было выдвинуто допущение, что, скорее всего, изменение норматива финансирования коррелирует с динамикой изменения бюджетных расходов субъекта РФ в расчете на одного бюджетного учащегося. Таким образом, недостающие данные были получены путем экстраполяции показателей изменения бюджетных расходов субъекта РФ, рассчитанных ранее (первый способ). В дальнейшем полученные расчеты по второму способу используются лишь для сравнения с полученными данными на основе форм статистической отчетности.

В качестве ставки инфляции использовалась среднегодовая ставка инфляция потребительских цен по данным Центрального банка РФ.

Для сравнения с зарубежными странами при переводе стоимостных показателей в доллары США использовалась ставка обмена валюты по паритету покупательной способности на основе сравнения стоимости стандартизированной потребительской корзины в национальной валюте со стоимостью такой же корзины в США, использовался также и текущий обменный курс валют. Данные были взяты из статистических ресурсов ОЭСР.

Завершая изложение теоретического и методического подходов, хотелось бы отметить, что большой интерес представляет анализ инвести-

¹ Индикаторы образования: 2013: статистический сборник / М.: НИУ ВШЭ, 2013. <https://www.hse.ru/data/2016/05/18/1131813970/Индикаторы%20образования%2012.pdf>

Индикаторы образования: 2016: статистический сборник / Л. М. Гохберг, И. Ю. Забатурина, Н. В. Ковалева и др. М.: НИУ ВШЭ, 2016. <https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Индикаторы%20образования%202016.pdf>

Индикаторы образования: 2017: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, И. Ю. Забатурина и др. М.: НИУ ВШЭ, 2017. <https://www.hse.ru/data/2017/05/29/1172124724/Индикаторы%20образования%202017.pdf>

Индикаторы образования: 2020: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Д. Р. Бородин, Л. М. Гохберг и др. М.: НИУ ВШЭ, 2020. <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/352549981.pdf>

ций при выборе учащимся 4 и 5 траекторий. Однако методологическая проблема состоит в том, что имеющиеся первичные статистические источники, а именно данные по формам ОО-1 и ОО-2, не позволяют достоверно определить бюджетные и частные расходы на реализацию программ СПО. В связи с этим, чтобы не исказить расчеты, было принято решение на данном этапе исследования ограничиться траекториями 2 и 3, оставив анализ траекторий 4 и 5 на будущее.

Для расчета накопленных за время обучения инвестиций была разработана методика ad hoc, использованы имеющиеся источники информации и произведены расчеты тремя методами. В итоге были получены искомые научные результаты.

Безусловно, следует отдавать себе отчет о следующих несовершенствах и допущениях представленной методики и расчетов:

- данные по первому и третьему способу расчета коррелируют, но они значительно превышают показатели по второму способу;
- сделано важное допущение, что используемые для расчета показатели поступления денежных средств в образовательные организации на реализацию программ ППКРС и ППССЗ (из статистических форм отчетности 2 (профтех), СПО-2 и ВПО-2) равны их расходам на те же цели;
- затруднена возможность «очистить» показатели поступления денежных средств в образовательные организации на реализацию программ ППКРС и ППССЗ от потребительских расходов.

Тем не менее существующие недостатки, на наш взгляд, не меняют кардинально общую адекватность выбранной методики расчетов.

В дальнейшем для получения более полного представления об условиях формирования человеческого капитала в системе СПО предстоит:

- дополнить существующие расчеты таким компонентом, как «потерянные заработки» для учета альтернативных издержек времени, затрачиваемых учащимися на формирование своего человеческого капитала;
- провести расчет затратным методом стоимости человеческого капитала учащегося, накопленного за все время его обучения от детского сада до окончания колледжа или вуза, включая как формальное, так и неформальное образование. Сравнение полученных данных с данными по заработной плате и налоговым отчислениям в бюджет субъекта РФ (в зависимости от уровня образования учащегося и полученной профессии/специальности) позволило бы нам рассчитать срок окупаемости государственных инвестиций в человеческий капитал.

Инвестиции в учащихся СПО

Прежде чем перейти непосредственно к оценке накопленных инвестиций (таблица), отметим некоторые наблюдения в бюджетировании и количестве учащихся в системе СПО.

Количество учащихся в системе СПО росло в наблюдаемый период 2013–2019 гг. со средним темпом 2% в год. Если в 2013 г. количество учащихся составляло 2 756 тыс. человек, то в 2019 г. – уже 3 119 тыс. При этом внутри СПО по двум типам программ ППКРС и ППССЗ наблю-

дались разнонаправленные тенденции: количество учащихся по программам ППКРС уменьшилось с 774 тыс. в 2013 г. до 543 тыс. в 2019 г., а по программам ППССЗ – росло со средним темпом 4% в год.

Интересны данные о распределении обучавшихся за счет бюджетов разных уровней и за собственные средства. Если процент обучавшихся за собственный счет по ППКРС в 2019 г. в среднем по России составлял лишь 3,7%, то по ППССЗ – 36%. Причем это наиболее динамичный сегмент учащихся: количество внебюджетников почти удвоилось с 2013 по 2019 гг. – с 532 тыс. до 921 тыс. человек. Темп роста составлял в среднем 10% в год против 2% у бюджетников. Эта картина в целом характерна для всех рассматриваемых в исследовании субъектов с той лишь разницей, что где-то прирост бюджетников был небольшим (либо даже отрицательным, как в Саратовской области, где в 2013 г. было 33 169 учащихся-бюджетников по ППССЗ против 30 724 человека в 2019 г., однако количество учащихся за собственные средства выросло с 9 732 до 15 418 человек).

Что касается финансирования образовательных программ, то в целом по России наблюдалось увеличение средств, поступающих в образовательные организации на реализацию образовательных программ в среднем на 5% ежегодно с 2013 по 2019 гг. Ситуация с ППКРС и ППССЗ аналогична той, что и с количеством учащихся: бюджетное финансирование ППКРС сокращалось, а ППССЗ – увеличивалось. Прирост бюджетного финансирования программ ППССЗ составлял в среднем 8% в год, а прирост поступлений за счет учащихся по договорам – 14%. В целом наблюдается прямая средняя или сильная корреляция в зависимости от рассматриваемых субъектов между количеством учащихся и объемом бюджетного финансирования реализации ППССЗ.

Бюджетное финансирование реализации ППКРС и ППССЗ увеличилось с 2013 по 2019 гг. на 5% и 6% соответственно. При этом бюджетное финансирование ППКРС было выше, чем у ППССЗ. Так, в Краснодарском крае в 2019 г. финансирование ППССЗ было меньше, чем ППКРС на 21%, в Иркутской области – на 13%, в Курской – на 24%, в Республике Хакасия – на 43%. В некоторых регионах наблюдается обратная тенденция – в республике Коми ППССЗ на 14,5% дороже ППКРС, в Челябинской – на 10%, в Рязанской – на 19%.

Средний размер бюджетных средств, поступающих в образовательную организацию на реализацию ППКРС, в 2019 г. составлял 114 258 руб., на реализацию ППССЗ – 104 336 руб. Наблюдается интересная закономерность: объем средств, поступающих в образовательную организацию на реализацию ППССЗ за счет средств домохозяйств, предприятий и т. п. в расчете на одного учащегося, в среднем примерно в два раза меньше бюджетного финансирования. Так, в Брянской области из бюджета выделялось 89 513 руб. на одного учащегося в 2019 г., а за счет внебюджетных источников образовательная организация получала 33 308 руб. на одного учащегося, в Оренбургской области – 88 916 руб. и 39 765 руб. соответственно, в Приморском крае – 82 492 руб. и 44 236 руб. Вероятно, это связано с тем, что образовательные ор-

ганизации, получая бюджетные средства, в рамках которых предусмотрены расходы на содержание движимого и недвижимого имущества, на обслуживание оборудования и т. п., имеют возможность выставлять более низкие цены на обучение для всех внебюджетников, закладывая туда только расходы на заработную плату, закупку учебных материалов и т. п.

Информация о размерах государственных инвестиций в учащихся 2016, 2018 и 2020 гг. выпуска по программам СПО визуально представлена на рис. 2, из которого видно, что накопленные инвестиции в учащихся ППКРС стабильно росли в наблюдаемый период. Темп роста с 2016 по 2020 гг. составил 13,6%. Инвестиции в учащихся ППССЗ практически не изменились по сравнению с 2016 г. – прирост составил 1,2%, а в 2018 г. наблюдается даже «проседание» по сравнению с 2016 г.

Данные расчетов по 28-ми исследуемым регионам сведены в таблицу, из которой видно, насколько ситуации в регионах отличаются друг от друга.

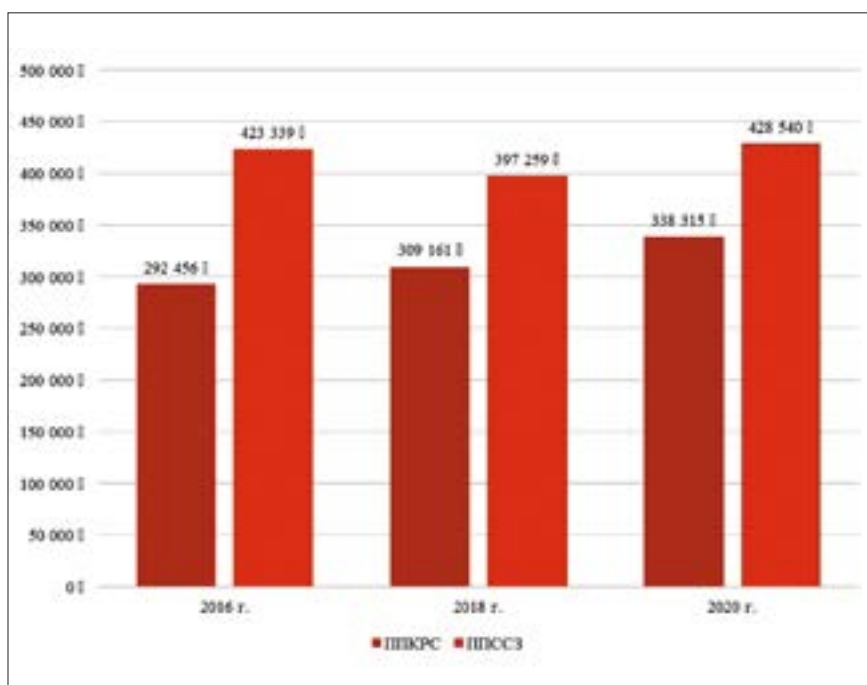


Рис. 2. Накопленные инвестиции в учащихся по программам ППКРС и ППССЗ за счет государственного бюджета за все время обучения к году выпуска (в ценах 2020 г.)

Fig. 2. Accumulated investments in students under the PPKRS and CCD programs at the expense of the state budget for the entire period of study by the year of graduation (in 2020 prices)

Накопленные инвестиции в выпускников по программам ППКРС и ППССЗ за счет государственного бюджета на 2016, 2018 и 2020 гг. в ценах 2020 г. (в отдельных субъектах Российской Федерации)¹, в рублях

Accumulated investments in graduates under the PPKRS and CCD programs at the expense of the state budget for 2016, 2018, and 2020 in 2020 prices (in individual subjects of the Russian Federation), in rubles

| Субъект РФ | Тип программы | Расчетные данные на основе форм статистической отчетности (1 (профтех), 2 (профтех), СПО-1, СПО-2, ВПО-1, ВПО-2), ₽ | | | Расчетные данные на основе базовых нормативов затрат оказания государственных услуг, ₽ |
|-----------------------|---------------|---|---------|---------|--|
| | | 2016 г. | 2018 г. | 2020 г. | |
| Всего по России | ППКРС | 292 456 | 309 161 | 338 315 | н/д |
| | ППССЗ | 423 339 | 397 259 | 428 540 | н/д |
| Амурская область | ППКРС | 407 251 | 292 254 | 319 967 | 193 442 |
| | ППССЗ | 413 006 | 329 265 | 379 749 | 201 405 |
| Брянская область | ППКРС | 269 400 | 343 264 | 431 291 | 180 316 |
| | ППССЗ | 295 445 | 290 905 | 386 140 | 234 902 |
| Владимирская область | ППКРС | 232 879 | 262 982 | 287 809 | 142 258 |
| | ППССЗ | 371 656 | 357 560 | 384 510 | 191 876 |
| Волгоградская область | ППКРС | 244 654 | 226 017 | 253 372 | 351 577 |
| | ППССЗ | 217 556 | 286 443 | 361 156 | 404 467 |
| Кемеровская область | ППКРС | 273 412 | 299 720 | 355 373 | 145 583 |
| | ППССЗ | 394 408 | 337 362 | 389 619 | 195 851 |
| Костромская область | ППКРС | 197 706 | 209 247 | 242 956 | н/д |
| | ППССЗ | 416 163 | 311 863 | 274 725 | н/д |
| Иркутская область | ППКРС | 249 677 | 319 933 | 396 468 | 456 342 |
| | ППССЗ | 408 474 | 406 236 | 473 069 | 428 137 |
| Краснодарский край | ППКРС | 264 602 | 223 310 | 217 255 | 188 287 |
| | ППССЗ | 306 940 | 291 124 | 282 614 | 247 242 |
| Курская область | ППКРС | 278 493 | 294 686 | 347 992 | 142 492 |
| | ППССЗ | 416 604 | 385 246 | 405 812 | 196 669 |

¹ Регионы России. Социально-экономические показатели. 2017: Стат. сб. / Росстат. М., 2017. <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/peg-pok17.pdf>

Регионы России. Социально-экономические показатели. 2019: Стат. сб. / Росстат. М., 2019. https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/1dJJCQvT/Region_Pokaz_2019.pdf

Приложение к сборнику «Регионы России. Социально-экономические показатели» / Росстат. <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/47652>

Продолжение таблицы / Continuation of the table

| | | | | | |
|-----------------------------------|-------|-----------|-----------|-----------|---------|
| Оренбургская область | ППКРС | 270 418 | 200 519 | 194 868 | 140 066 |
| | ППССЗ | 357 824 | 338 807 | 339 301 | 193 651 |
| Орловская область | ППКРС | 211 714 | 251 474 | 302 726 | 406 986 |
| | ППССЗ | 439 479 | 398 954 | 383 044 | 419 224 |
| Приморский край | ППКРС | 337 207 | 282 060 | 271 309 | 237 492 |
| | ППССЗ | 419 904 | 367 355 | 346 944 | 309 966 |
| Республика Калмыкия | ППКРС | 92 763 | 152 318 | 181 988 | 134 407 |
| | ППССЗ | 260 139 | 311 300 | 331 615 | 173 700 |
| Мурманская область | ППКРС | 435 919 | 427 220 | 420 090 | 396 487 |
| | ППССЗ | 551 995 | 559 190 | 582 203 | 537 973 |
| Республика Карелия | ППКРС | 331 393 | 351 788 | 406 687 | н/д |
| | ППССЗ | 509 258 | 443 746 | 458 365 | н/д |
| Республика Коми | ППКРС | 244 568 | 371 623 | 509 241 | 327 134 |
| | ППССЗ | 780 332 | 673 945 | 709 268 | 383 346 |
| Республика Татарстан | ППКРС | 183 825 | 219 383 | 272 141 | 179 926 |
| | ППССЗ | 278 292 | 291 171 | 345 080 | 258 695 |
| Республика Хакасия | ППКРС | 460 441 | 452 688 | 483 462 | 371 374 |
| | ППССЗ | 481 424 | 421 988 | 474 727 | 497 625 |
| Саратовская область | ППКРС | 217 080 | 269 989 | 314 392 | 240 105 |
| | ППССЗ | 357 276 | 338 165 | 378 279 | 280 497 |
| Сахалинская область | ППКРС | 1 257 334 | 1 240 926 | 1 383 929 | 558 813 |
| | ППССЗ | 1 018 246 | 1 150 083 | 1 403 128 | 586 088 |
| Тамбовская область | ППКРС | 276 167 | 243 777 | 201 510 | 138 000 |
| | ППССЗ | 338 257 | 312 252 | 310 958 | 190 677 |
| Ульяновская область | ППКРС | 108 693 | 191 945 | 280 931 | 296 844 |
| | ППССЗ | 276 187 | 344 573 | 400 855 | 398 541 |
| Ханты-Мансийский автономный округ | ППКРС | 560 463 | 797 740 | 853 239 | 355 867 |
| | ППССЗ | 1 290 404 | 1 117 126 | 1 014 025 | 530 187 |
| Челябинская область | ППКРС | 184 950 | 200 665 | 241 688 | 193 919 |
| | ППССЗ | 374 276 | 323 205 | 325 039 | 255 669 |

Окончание таблицы / End of the table

| | | | | | |
|--------------------|-------|---------|---------|---------|---------|
| Рязанская область | ППКРС | 226 396 | 201 346 | 248 753 | 262 424 |
| | ППССЗ | 545 310 | 415 732 | 395 184 | 427 310 |
| г. Санкт-Петербург | ППКРС | 542 214 | 614 996 | 682 731 | 288 883 |
| | ППССЗ | 606 436 | 601 705 | 744 852 | 359 398 |
| Смоленская область | ППКРС | 132 976 | 163 565 | 142 784 | 121 014 |
| | ППССЗ | 326 336 | 283 557 | 258 233 | 164 061 |
| Тверская область | ППКРС | 290 030 | 278 315 | 317 684 | 103 041 |
| | ППССЗ | 404 750 | 380 543 | 360 189 | 123 247 |
| Среднее значение | ППКРС | 313 665 | 335 134 | 377 237 | 252 042 |
| | ППССЗ | 459 156 | 431 050 | 460 667 | 315 016 |
| Медиана | ППКРС | 267 001 | 274 152 | 308 559 | 215 706 |
| | ППССЗ | 406 612 | 351 067 | 383 777 | 269 596 |

Анализ приведенных в таблице данных показывает, что наименьшие инвестиции в образование наблюдаются в областях ЦФО, лучше ситуация в Иркутской, Кемеровской областях и в г. Санкт-Петербурге, а в Сахалинской области и ХМАО показатели вдвое превышают средние по России.

Среднее значение по ППКРС в наблюдаемых регионах увеличилось с 313 665 руб. в 2016 г. до 377 237 руб. в 2020 г., а по ППССЗ осталось на том же уровне в 2016 г. (459 156 руб.) и в 2020 г. (460 667 руб.), «просев» в 2018 г. При этом медианный показатель по ППССЗ даже снизился с 406 612 руб. до 383 777 руб. Это свидетельствует о негативном тренде инвестиций в наблюдаемых субъектах. Так, в Костромской области выпускники ППССЗ 2016 г. обладали на 50% большими инвестициями в человеческий капитал, чем выпускники 2020 г. (416 163 руб. против 274 724 руб.). Аналогичная, но менее драматичная ситуация наблюдается во многих регионах – в Приморском крае падение инвестиций составило 21%, в Тамбовской области – 8,8%, в Рязанской – 38%, в Смоленской – 26,4%. Рост инвестиций происходил в меньшем количестве субъектов – в Иркутской, Волгоградской, Мурманской, Сахалинской, Ульяновской и некоторых других областях. Из всех выбранных субъектов РФ в 17 наблюдалось падение инвестиций, в 11 – рост. Неравенство инвестиций в человеческий капитал отмечается не только в территориальном, но и во временном разрезах.

В третьей колонке таблицы представлены расчеты, произведенные на основе размеров базовых нормативов затрат. Отметим, что расчеты на основе базовых нормативов затрат в среднем в два раза меньше, чем на основе форм статистической отчетности. Это говорит о том, что реальные расходы на систему СПО выше, чем установленные в норма-

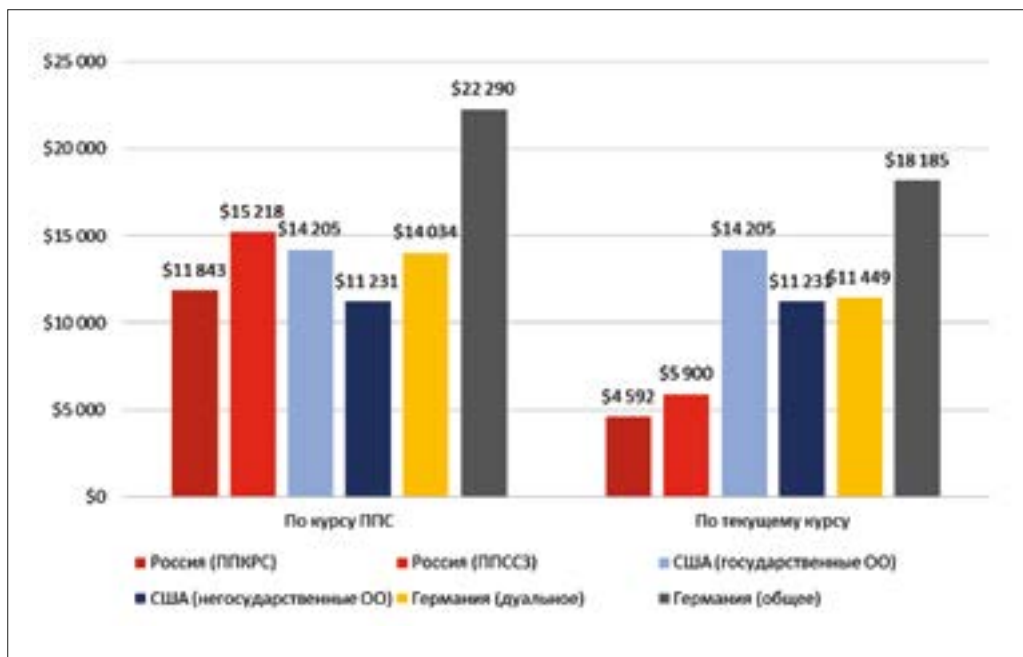


Рис. 3. Инвестиции в учащихся по профессиональным программам за счет государственного бюджета за все время обучения к 2018 году выпуска, в долл. США

Fig. 3. Investments in students in professional programs at the expense of the state budget for the entire period of study by the 2018 graduation year, in US dollars

тивных актах. Следовательно, использовать в расчетах и разного рода прикладных исследованиях эти данные нецелесообразно, так как они не отражают существующее положение дела. Также мы можем предположить, что базовые нормативы затрат устанавливаются на самом минимальном уровне, чтобы дать региональным органам власти возможность маневрировать в случае недостатка или избытка денежных средств.

Сравнение инвестиций в человеческий капитал учащихся выпуска 2018 г. в РФ с аналогичными зарубежными показателями¹ представлено на рис. 3. Сразу необходимо отметить, что длительность ППКРС составляет три года, ППССЗ – четыре года, программ в США – два года, в Германии – три года (Snyder et al., 2018, 2019). Если проводить пересчет по паритету покупательной способности (ППС), то отечественные показатели вполне сопоставимы с зарубежными, хотя наши программы более длительные. Если же проводить пересчет по текущему валютному курсу, то показатели по России сразу «проваливаются» в два-три раза по сравнению с Германией и США.

¹ OECD. Human Capital Investment: An international Comparison. Paris: OECD Publishing, 1998. <https://doi.org/10.1787/9789264162891-en>

OECD. Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2018. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

Заключение

1. Различия в размере накопленных инвестиций в человеческий капитал учащихся системы СПО наблюдаются не только в территориальном разрезе, но и во временном: так, в большинстве наблюдаемых субъектов инвестиции в выпускников ППССЗ 2016 г. превышали инвестиции в выпускников 2020 г. Аналогично с 2016 г. сокращались инвестиции в человеческий капитал учащихся ППССЗ.

2. В России в среднем 36% контингента ППССЗ учатся за собственный счет. Этот показатель не уменьшается со временем – более того, темпы прироста внебюджетников значительно превышают темпы прироста бюджетных мест. Складывается ситуация, когда при повышении престижа программ СПО в обществе в последние годы обучение по ним оплачивают сами же домохозяйства. Сложившаяся ситуация противоречит п. 2 ст. 43 Конституции Российской Федерации.

3. Сопоставительные сравнения размера накопленных инвестиций в выпускников программ СПО на 2018 г. в России и за рубежом (США и Германия) зависят от выбираемого для расчета обменного курса. Если считать по паритету покупательной способности, то отечественные показатели сопоставимы с зарубежными, если по текущему курсу – то «проседают» в два-три раза. При том, что отечественные программы длятся на год больше, чем в Германии, и на два больше, чем в США.

Рекомендации:

- ввиду отсутствия объективных расчетов стоимости образовательных программ СПО (базовый норматив финансирования значительно отличается от реального финансирования) предлагается привязать расчет нормативов финансирования образовательных программ СПО к показателям социально-экономического развития региона, чтобы обеспечить хотя бы их ежегодную индексацию;

- ввести в региональные законодательные акты условие: размер накопленных государственных инвестиций в учащихся (выпускников) по программам СПО не может быть в текущем году меньше, чем в предыдущем (в приведенных ценах);

- при выделении субвенций региональным бюджетам (особенно в наиболее дотационных регионах) обязать субъекты направлять часть средств на увеличение финансирования программ СПО с целью минимизации территориального и временного неравенства, в котором сейчас находятся учащиеся.

Список литературы

1. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Шабалин А. И., Абанкина И. В. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. https://ioe.hse.ru/data/2019/04/04/1189087588/SPO_text_print.pdf

2. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / Ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин, П. С. Сорокин. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/287219693.pdf>

3. Капелюшников Р. И. Записка об отечественном человеческом капитале. М.: Изд. дом ВШЭ, 2008. 56 стр.
4. Капелюшников Р. И. Сколько стоит человеческий капитал России? Часть I // Вопросы экономики. 2013. № 1. С. 27–47. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2013-1-27-47>
5. Коршунов И. А., Гапонова О. С., Пешкова О. М. Век живи – век учись: непрерывное образование в России. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. <https://ioe.hse.ru/data/2019/04/09/1176083466/Nepreryvyn.obraz.-text.pdf>
6. Becker G. S. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Second edition. N. Y.: National Bureau of Economic Research, 1975. Ch. 2. P. 13–44. <http://www.nber.org/chapters/c3733>
7. Boarini R., d'Ercole M. M., Liu G. Approaches to measuring the stock of human capital: A review of country practices // OECD Statistics Working Papers. No. 2012/04. Paris: OECD Publishing, 2012. <https://doi.org/10.1787/5k8zlm5bc3ns-en>
8. Fernandez E., Mauro P. The role of human capital in economic growth: The case of Spain. // IMF Working Paper. January 2000. <https://doi.org/10.5089/9781451842500.001>
9. Hansson B. Job-related training and benefits for individuals: A review of evidence and explanations // OECD Education Working Papers. 2009, February 22. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1347622>
10. Kokkinen A. Human capital and Finland's economic growth in 1910–2000 // Paper prepared for the 30th general conference of the international association for research in income and wealth. Portoroz, Slovenia, August 24–30, 2008. <http://old.iariw.org/papers/2008/kokkinen.pdf>
11. Liu G. Measuring the stock of human capital for comparative analysis: An application of the lifetime income approach to selected countries // OECD Statistics Working Papers. 2011. <https://doi.org/10.1787/5kg3h0jnn9r5-en>
12. Pelinescu E. The impact of human capital on economic growth // Procedia Economics and Finance. 2015. Vol. 22. P. 184–190. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00258-0](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00258-0)
13. Snyder T. D., de Brey C., Dillow S. A. Digest of education statistics 2016 // IES NCES. 2018, February. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2017094>
14. Snyder T. D., de Brey C., Dillow S. A. Digest of education statistics 2018 // IES NCES. 2019, December. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020009>
15. Wilson R, Briscoe G. The impact of human capital on economic growth: a review // Impact of education and training / Eds. P. Descy, M. Tessaring. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. https://www.cedefop.europa.eu/files/BgR3_Wilson.pdf

References

- Becker, G. S. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/chapters/c3733>

- Boarini, R., d'Ercole, M. M., & Liu, G. (2012). Approaches to measuring the stock of human capital: A review of country practices. *OECD Statistics Working Papers*, 2012/04. <https://doi.org/10.1787/5k8zlm5bc3ns-en>
- Dudyrev, F. F., Romanova, O. A., Shabalin, A. I., & Abankina, I. V. (2019). *Molodye professionaly dlia novoi ekonomiki: Srednee professional'noe obrazovanie v Rossii* [Young professionals for the new economy: Secondary vocational education in Russia]. HSE Publishing House. (In Russ.) https://ioe.hse.ru/data/2019/04/04/1189087588/SPO_text_print.pdf
- Fernandez, E., & Mauro, P. (2000, January). The role of human capital in economic growth: The case of Spain. *IMF Working Paper*. <https://doi.org/10.5089/9781451842500.001>
- Hansson, B. (2009). Job-related training and benefits for individuals: A review of evidence and explanations. *OECD Education Working Papers*, 19. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Kapelyushnikov, R. I. (2008). *Zapiska ob otechestvennom chelovecheskom kapitale* [Note on domestic human capital]. HSE Publishing House. (In Russ.)
- Kapeliushnikov, R. I. (2013). Russia's human capital: What is it worth? Part I. *Voprosy Ekonomiki*, 1, 27–47. (In Russ.) <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2013-1-27-47>
- Kokkinen, A. (2008). Human capital and Finland's economic growth in 1910–2000. In *PROCEEDINGS OF THE 30th general conference of the international association for research in income and wealth, Portoroz, Slovenia, August 24–30*. <http://old.ariw.org/papers/2008/kokkinen.pdf>
- Korshunov, I. A., Gaponova, O. S., & Peshkova, O. M. (2019). *Vek zhivi – vek uchi's': nepreryvnoe obrazovanie v Rossii* [Live and learn: Continuing education in Russia]. HSE Publishing House. (In Russ.) <https://ioe.hse.ru/data/2019/04/09/1176083466/Nepreryvn.obraz.-text.pdf>
- Kuzminov, Ia. I., Frumin, I. D., & Sorokin, P. S. (Eds.). (2019). *Kak sdelat' obrazovanie dvigatelem sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiia?* [How to make education an engine of socio-economic development?] HSE Publishing House. (In Russ.) <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/287219693.pdf>
- Liu, G. (2011). Measuring the stock of human capital for comparative analysis: An application of the lifetime income approach to selected countries. *OECD Statistics Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/5kg3h0jnn9r5-en>
- Pelinescu, E. (2015). The impact of human capital on economic growth. *Procedural Economics and Finance*, 22, 184–190. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00258-0](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00258-0)
- Snyder, T. D., de Brey, C., & Dillow, S. A. (2018). Digest of education statistics 2016. *IES NCES*. <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017094.pdf>
- Snyder, T. D., de Brey, C., & Dillow, S. A. (2019). Digest of education statistics 2018. *IES NCES*. <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020009.pdf>
- Wilson, R. & Briscoe, G. (2004). The impact of human capital on economic growth: A review. In P. Descy, M. Tessaring (Eds.), *Evaluation and impact of education and training*. Office for Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/BgR3_Wilson.pdf

Информация об авторах / Information about the authors

Дубицкий Валерий Васильевич – доктор социологических наук, кандидат химических наук, профессор, и. о. ректора, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6119-8282>, Dubitskii.Valerii@rsvpu.ru

Valery V. Dubitsky—Doctor of Science (Sociology), Candidate of Science (Chemistry), Professor, Acting Rector, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6119-8282>, Dubitskii.Valerii@rsvpu.ru

Сатдыков Айрат Илдарович – заместитель директора Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС; научный сотрудник Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9813-3746>, ayratish@gmail.com

Ayrat I. Satdykov – Deputy Director of Research Centre for Vocational Education and Qualifications Systems, FIRO RANEPА, Researcher at the Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9813-3746>, ayratish@gmail.com

Феоктистов Андрей Владимирович – доктор технических наук, доцент, первый проректор, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2409-215X>, andrey.feoktistov@rsvpu.ru

Andrey V. Feoktistov—Doctor of Science (Engineering), Associate Professor, First Vice-Rector, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2409-215X>, andrey.feoktistov@rsvpu.ru

Шаров Антон Александрович – заведующий лабораторией нейрообразования и когнитивистики профессионального обучения, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8225-567X>, anton.sharov@rsvpu.ru

Anton A. Sharov—Head of the Neuroeducation and Cognitive Science Laboratory, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8225-567X>, anton.sharov@rsvpu.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Производственное обучение в подготовке педагога для системы профессионального образования: состояние, проблемы, перспективы

В. А. Федоров¹✉, О. Г. Маскина¹

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация
 ✉ fedorov1950@gmail.com

Аннотация

Введение. С увеличением потребности государства в квалифицированных рабочих кадрах и специалистах среднего звена меняются и требования к качеству подготовки педагога профессионального обучения, непосредственно отвечающего за результат образовательного процесса в системе профессионального образования. Учитывая интегративный характер деятельности педагога профессионального обучения, предполагающей освоение им в рамках профессионально-педагогического образования нескольких компонентов подготовки, особое внимание следует уделить производственному обучению, способствующему практическому освоению будущей предметной области педагога и непосредственно связанному с областью профессиональной деятельности будущих выпускников системы среднего профессионального образования.

Цель. Определить возможные пути совершенствования производственного обучения как самостоятельного и полноценного компонента профессионально-педагогического образования, учитывающие его актуальные проблемы.

Методы. Библиографический анализ научных публикаций, анализ нормативно-правовых актов, синтез полученной информации, использование индуктивного метода при изучении места производственного обучения в подготовке педагога профессионального обучения и формулировании выводов.

Результаты и научная новизна. В контексте исследования конкретизированы понятия «производственное обучение» и «подготовка педагога профессионального обучения по профессии рабочего (должности служащего)». Определено актуальное состояние теории и практики производственного обучения. Выявлены требования к подготовке будущего педагога профессионального обучения по профессии рабочего (должности служащего) и недостатки производственного обучения. Предложены возможные пути совершенствования производственного обучения как компонента профессионально-педагогического образования.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в практике образовательных организаций высшего образования при реализации программ подготовки педагогов профессионального обучения.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Теория и методология формирования системы обновления содержания в рамках подготовки педагогических кадров в условиях трансформации российской экономики» (фундаментальное исследование, № 073-00104-22-01).

© Федоров В. А., Маскина О. Г., 2022

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения, производственное обучение, подготовка по рабочей профессии, результаты обучения, профессиональный стандарт

Для цитирования: Федоров В. А., Маскина О. Г. Производственное обучение в подготовке педагога для системы профессионального образования: состояние, проблемы, перспективы // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 4. С. 32–53. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.009>

Статья поступила в редакцию 2 ноября 2022 г.; поступила после рецензирования 9 ноября 2022 г.; принята к публикации 10 ноября 2022 г.

Industrial training in teacher training for the system of vocational education: State, problems, prospects

Vladimir A. Fedorov¹✉, Olga G. Maskina¹

Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

✉fedorov1950@gmail.com

Abstract

Introduction. Taking into account the increasing need of the state for qualified workers and mid-level specialists, the requirements for the quality of training of a teacher of vocational education, who is directly responsible for the result of the educational process in the system of secondary vocational education, are also changing. Based on the integrative nature of the activity of a teacher of vocational education, which presupposes them mastering several components of training, special attention should be paid to industrial training. It can contribute to the practical development of the future subject area and is directly related to the field of professional activity of future graduates of secondary vocational education.

Aim. To find possible ways to improve industrial training as an independent and full-fledged component of vocational pedagogical education, taking into account its current state and identified problems.

Methods. Bibliographic analysis of scientific publications and the study of normative legal acts, synthesis of the information received, an inductive method for studying the place of industrial training in the preparation of a teacher of vocational training and the formulation of conclusions.

Results and scientific novelty. The conducted research made it possible to concretise the concepts of “industrial training” and “training of a teacher of vocational education in the profession of a worker (position of an employee)”; to determine the essential characteristics and current state of industrial training; to provide a description of the requirements for the training of a teacher of vocational education in the profession of a worker (position of an employee), taking into account the existing deficits in their industrial training. Potential ways of improvement of industrial training as a part of training of a teacher of vocational and pedagogical education were developed.

Practical significance. The results of the study can be used in the practice of educational institutions of higher education in the implementation of training programmes for teachers of vocational education.

Funding. The research was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation “Theory and Methodology of the Formation of a Content Update System in the Framework of Teacher Training in the Conditions of Transformation of the Russian Economy” (fundamental research, No. 073-00104-22-01).

Keywords: vocational and pedagogical education, teacher of vocational training, industrial training, training of workers, learning outcomes, professional standard

For citation: Fedorov, V. A., & Maskina, O. G. (2022). Industrial training in teacher training for the system of vocational education: State, problems, prospects. *Vocational Education and Labour Market*, 10(4), 32–53. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.009>

Received November 2, 2022; November 7, 2022; November 10, 2022.

Введение

В условиях современного рынка труда и его изменяющихся требований государство и потенциальные работодатели заинтересованы в получении специалистов, готовых к реальной практической деятельности. Таких специалистов готовит система среднего профессионального образования (далее – СПО), являясь основным поставщиком рабочих кадров и специалистов среднего звена.

При этом надо понимать, что подготовка в системе СПО представляет собой процесс, предполагающий интеграцию образовательных и производственных технологий, в условиях которого рабочих и специалистов среднего звена необходимо обучить профессии или специальности до уровня, удовлетворяющего требование работодателя. Выполнение такого требования предполагает создание в рамках образовательного процесса условий, максимально приближенных к условиям будущей профессиональной деятельности обучающихся, для реализации которых необходим педагог профессионального обучения. Такому педагогу необходимо владеть отраслевыми, педагогическими, психологическими, производственными знаниями, умениями, навыками и быть способным применять их для формирования у обучающихся СПО универсальных, обще- и профессиональных компетенций. В России для подготовки таких педагогов создана система профессионально-педагогического образования (далее – ППО) (Федоров и др., 2022; Fedorov, Tretyakova, 2017).

Подготовка педагога профессионального обучения носит интегративный характер и включает отраслевой, психолого-педагогический компоненты и производственное обучение (подготовка по профессии рабочего, должности служащего). Такое сочетание определено характером и содержанием его будущей профессионально-педагогической деятельности, результатом которой являются подготовленные квалифицированные кадры для различных народно-хозяйственных отраслей. Первый компонент – отраслевой – обеспечивает знания в предметных областях

общепрофессиональных и специальных дисциплин образовательных программ СПО. Второй – психолого-педагогический – владение умениями и навыками разработки и реализации содержания, методик и технологий профессионального образования, составляющими сущностную характеристику деятельности педагога профессионального обучения. Особую миссию в профессионально-педагогическом образовании выполняет третий его компонент – производственное обучение, в рамках которого будущий выпускник приобретает профессию рабочего или служащего (в соответствии с отраслевой разновидностью реализуемой образовательной программы ППО).

Данный компонент подготовки педагога профессионального обучения, реализующий принцип деятельностной направленности ППО (Леднев, 1991), способствует более глубокому погружению в предметную область соответствующей отрасли, причем в продуктивную (практическую) ее часть. Здесь будущий педагог осваивает не только теоретические основы изучаемой *рабочей профессии (должности служащего)*, ее тонкости, но и овладевает ею практически, что, безусловно, важно для качества и эффективности его будущей деятельности. При этом желательно, чтобы уровень его квалификации был выше, чем у будущих выпускников организаций СПО.

Понимая высокую значимость производственного обучения в целостной системе подготовки педагогов профессионального обучения, следует признать наличие в образовательной практике ППО связанных с его реализацией проблем, разрешение которых невозможно без научного осмысления столь важного компонента профессионально-педагогического образования. Данные проблемы обусловлены, прежде всего, развивающимися техникой и технологиями на реальном производстве, изменяющимися социально-педагогическими условиями – переходами на новые поколения ФГОС ВО и СПО, сокращением сроков обучения до 4-х лет (бакалавриат), изменениями профессиональных стандартов и другими проблемами, влияющими на требования к образовательным программам ППО и условиям их реализации. Необходимость исследования производственного обучения в изменяющихся условиях ППО вызвана также бипрофессиональным (педагогическим и производственно-технологическим) характером подготовки педагога профессионального обучения. Такие исследования позволят определить не только направления его развития, но и пути адаптации отраслевых технико-технологических и педагогических инноваций к реальной образовательной практике.

Таким образом, *цель статьи* – определить возможные пути совершенствования производственного обучения как самостоятельного и полноценного компонента профессионально-педагогического образования, учитывающие его актуальные проблемы.

Цель статьи определила и исследовательские вопросы, касающиеся:

1) уточнения понятий «производственное обучение» и «подготовка педагога профессионального обучения по профессии рабочего (должности служащего)»;

2) оценки состояния теории и практики производственного обучения в ППО;

3) описания требований к подготовке педагога профессионального обучения по профессии рабочего (должности служащего) в рамках производственного обучения;

4) выявления противоречий в подготовке педагога профессионального обучения по профессии рабочего (должности служащего) в рамках производственного обучения;

5) определения возможных путей совершенствования производственного обучения в профессионально-педагогическом образовании.

В исследовании введено *ограничение*: оно проведено в рамках образовательной программы подготовки педагогов профессионального обучения по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (профиль экономика и управление).

Обзор литературы

Производственное обучение будущего педагога профессионального обучения рассматривалось исследователями с разных точек зрения и с разной степенью глубины.

Часть работ описывает возможности совершенствования подготовки действующих педагогов профессионального обучения внутри организации СПО, используя ее ресурсы и условия, путем повышения их профессиональной компетентности через прохождение программ дополнительного образования (Бобина, 2015), применение современных организационных форм методической работы, методов и технологий развития, самообразовательной деятельности преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО (Мустафаева, 2019), через формирование практико-ориентированных умений мастеров производственного обучения в практике дополнительного профессионального образования (Коцуба, 2021).

В других исследованиях внимание уделено профессиональной компетентности или формированию профессиональных компетенций будущего педагога профессионального обучения. Можно назвать работы о моделировании компетентностно-ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения (Кузовенко, 2012), о формировании компетенций через учебно-профессиональный тренинг (Ушатова, 2012) и с помощью блочно-модульной системы организации образовательного процесса при поддержке интерактивных форм и средств обучения (Гаврилова, 2016), о приобретении профильно-специализированных компетенций (Башкова, 2016).

Ряд исследователей рассматривали только отраслевую подготовку педагога профессионального обучения (Зырянова, 2010). Однако отраслевая подготовка хоть и является достаточно близкой производственному обучению, но все-таки представляет собой самостоятельный блок (соответствующий высшему отраслевому образованию) и не может в достаточной степени охватить все особенности производственного обучения (относящегося к среднему профессиональному образованию). И лишь немногие работы посвящены непосредственно подготовке педагога профессионального обучения по рабочей профессии, непосредственно связанной с производственным обучением в ППО.

Так, в работе Н. Н. Ульяшиной (2010) подробно изложены особенности процесса подготовки студентов профессионально-педагогического вуза, включая производственное обучение, результатом которого является сформированная компетенция по рабочей профессии; разработаны структурно-содержательная модель формирования компетенции по рабочей профессии студентов и учебно-производственная среда, максимально приближенная к реальной производственной деятельности, позволяющая реализовать данную модель. Автор сводит понятие компетенции по рабочей профессии к «совокупности интегративных профессиональных знаний, умений, владений, качеств, свойств и состояний личности, обуславливающих готовность к самостоятельному выполнению трудовых действий и приемов по рабочей профессии, связанных с учебно-производственной деятельностью» (Ульяшина, 2010); теоретически обосновывает «возможность формирования этой компетенции у студентов профессионально-педагогического вуза», в основе которой лежит «способность использовать передовые отраслевые технологии в процессе обучения по рабочей профессии ... выполнять работы второго и третьего квалификационного уровня», а также «готовность к производительному труду ... повышению производительности труда и качества продукции ... организации и обслуживанию рабочего места» и готовность «к повышению квалификационного уровня компетенции рабочего (специалиста)» (Там же).

А. С. Кривоногова, автор диссертационного исследования, посвященного формированию мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности, замечает, что подготовка по рабочей профессии в начальный период обучения – одна из основ ППО (Кривоногова, 2013). «Обучение рабочей профессии» ею определяется «...как процесс формирования профессиональных компетенций, позволяющих самостоятельно выполнять трудовые операции конкретной рабочей профессии, овладевать современными отраслевыми технологиями, разрешать производственно-технические задачи» (Там же).

Несмотря на достаточное количество работ, с разной степенью глубины исследующих отдельные компоненты подготовки педагога профессионального обучения, большинство из них имеет лишь косвенное отношение к производственному обучению либо утратили свою актуальность.

Методы

В работе использованы такие методы исследования как теоретический анализ научной литературы по теме исследования, ретроспективный анализ становления и развития производственного обучения в системе ППО, изучение нормативно-правовых актов, касающихся производственного обучения, синтез полученной информации, индуктивный метод в изучении места производственного обучения в подготовке педагога профессионального обучения и формулировании выводов.

Методологическую основу исследования составили системный, компетентностный и деятельностный подходы, позволившие определить основные компоненты системы подготовки педагога профессионального

обучения, установить место и значимость производственного обучения в этой системе, а также влияние производственного обучения на качество обучения и результаты профессиональной деятельности педагога профессионального обучения.

Результаты и обсуждение

«Производственное обучение» и «Подготовка по профессии рабочего (должности служащего)»: уточнение понятий

Определением понятия «производственное обучение» занимаются давно. Многие авторы приводят свое толкование этого термина, адаптируя его к актуальным условиям образовательного процесса. Все проанализированные определения можно отнести к шести типам – на основании того, какие характеристики «производственного обучения» выделяются в качестве ведущих.

Итак, *производственное обучение* – это:

– *самостоятельная часть образовательного процесса, самостоятельный компонент ППО* («самостоятельная особая часть общего учебного процесса со своим специфическим целеполаганием, содержанием, логикой, со своими принципами, специфическими формами, методами, педагогическими средствами осуществления» (Скакун, 2009); «одна из ведущих педагогических категорий профессионального образования» (Осипова, Ульяшина, 2012));

– *специально организованный процесс, имеющий свои закономерности* («сложный познавательный и трудовой процесс, характеризующийся как общими, так и специфическими закономерностями» (Беляева, 1991); «объективное единство целей, содержания, форм, методов и дидактических средств профессиональной подготовки» (Проблемы методики..., 1985); «система дидактически переработанных трудовых процессов» (Кругликов, 2007));

– *процесс, соответствующий профилю подготовки педагога профессионального обучения* («процесс, направленный на формирование профессиональных знаний, умений и навыков, соответствующих современному уровню технологии производства» (Кривоногова, 2013); «процесс, направленный на овладение последними профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые соответствуют требованиям, предъявляемым к профессиональной компетентности» (Батышев, 1988); процесс, неразрывно связанный «с системой общепрофессиональных, политехнических и профессиональных знаний, умений и навыков» (Осипова, Ульяшина, 2012));

– *процесс, осуществляемый в производственных или приближенных к ним условиях* («...реализуемых в процессе производительного труда в лабораториях, учебных мастерских, производственных цехах, на участках предприятий» (Осипова, Ульяшина, 2012); «Подготовка по специальности в условиях максимально возможного приближения к реальной обстановке соответствующего производства; обучение в реальных условиях производства» (Кругликов, 2007));

– процесс под руководством педагога или мастера производственного обучения («...процесс совместной деятельности педагога профессионального обучения и учащихся» (Батышев, 1988); «...под руководством педагога, мастера профессионального обучения» (Беляева, 1991); «...объективное единство целей, содержания, форм, методов и дидактических средств профессиональной подготовки, которое при руководящей роли преподавателя» (Проблемы методики..., 1985); «...особая роль в учебном заведении принадлежит мастерам производственного обучения, которые являются учителями профессии, воспитателями и наставниками учащихся» (Скакун, 2009));

– процесс, завершающийся освоением элементов профессиональной деятельности («...обеспечивает последовательное овладение обучающимися рабочими приемами, комплексами трудовых операций и видами работ, характерных для данной профессии» (Проблемы методики..., 1985); «...освоение которых обеспечивает овладение обучающимся практическими знаниями, умениями и навыками в рамках определенной профессии и квалификации» (Кругликов, 2007); «...дидактически расчлененное и упорядоченное воспроизведение отдельных функциональных компонентов профессиональной деятельности рабочего с целью их сознательного и прочного освоения обучающимися» (Тамарин, 1988); «...процесс обучения происходит в условиях определенной ориентированности учащихся на получение конкретной профессии (специальности)» (Скакун, 2009); «...студенты осваивают систему способов деятельности, развивающих их практическое мышление, совершенствующих разносторонние способности и профессионально важные личностные качества» (Беляева, 1991); «Производственное обучение ставит задачей подготовку учащихся к непосредственному осуществлению определенных трудовых процессов» (Кругликов, 2007); «Цель производственного обучения – вооружение учащихся профессиональными навыками, умениями и практическими знаниями, необходимыми для овладения профессиональным мастерством» (Жиделев, 1977).

Принимая во внимание современные тенденции развития профессионального образования и результаты проведенных упомянутыми выше авторами исследований, предлагаем следующее определение предмета нашего исследования. *Производственное обучение – это самостоятельная, специально организованная и методически выстроенная часть образовательного процесса, являющаяся полноценным компонентом ППО, подразумевающая воспроизводство элементов профессиональной деятельности, соответствующих профилю подготовки будущих выпускников, экономической ситуации и требованиям рынка труда, под руководством педагога в реальных производственных условиях или условиях, приближенных к таковым, с целью сознательного и глубокого освоения обучающимися этих элементов и приобретения опыта самостоятельной деятельности.*

Более узкое понятие – подготовка по профессии рабочего (должности служащего) в рамках производственного обучения – по сути своей тождественно производственному обучению с той лишь разницей, что зави-

сит от отраслевой разновидности программы, по которой осуществляется подготовка педагога профессионального обучения (подразумеваемая уже освоение знаний, умений и владений по конкретной рабочей профессии (должности служащего)), и завершается аттестационным мероприятием – например, демонстрационным экзаменом.

Уточнение данных понятий важно для дальнейшего их использования в рамках настоящего исследования с целью более точного понимания сути состояния производственного обучения и направлений его развития в настоящее время.

Состояние теории и практики производственного обучения в ППО

Особенности подготовки по профессии рабочего (должности служащего) в рамках производственного обучения можно проследить по развитию ППО и федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС).

На первых этапах становления и развития ППО с 1920 по 1992 гг. приоритетным компонентом в процессе обучения педагога профессионального обучения являлась психолого-педагогическая подготовка. При этом производственное обучение было заложено в систему подготовки по умолчанию. В отсутствие единого документа, включающего требования к подготовке специалистов с высшим образованием, содержание подготовки по одним и тем же специальностям в разных вузах обеспечивалось типовыми учебными планами и квалификационными характеристиками (Fedorov, Tretyakova, 2017).

Само понятие образовательного стандарта в России появилось в 1992 г. в ст. 7 Закона РФ «Об образовании»¹. И только на пятом этапе развития ППО (1993–2011 гг.), когда были разработаны временные образовательные стандарты, производственное обучение начинает приобретать нормативный статус компонента подготовки педагога профессионального обучения (Там же). При этом до 2000 года применялся единый государственный стандарт ВПО (030500 – Профессиональное обучение), который являлся единым для большого перечня специализаций. Он в общих чертах описывал будущую профессиональную деятельность педагога профессионального обучения, не делая акцент на его подготовке по рабочей профессии, указывая лишь то, что специалист по итогам обучения «... знает технику и технологию отрасли, тенденции и перспективы ее развития, разновидности производства, свойства и назначение используемых материалов, принципы конструирования характерных для отрасли объектов и систем»².

Однако в 2000 году вводятся государственные образовательные стандарты (ГОС) первого, а затем второго (с 2005 года) поколения, ориентированные на формирование у студентов знаний, умений и навыков. Данные ГОС ВПО учитывали специфику ППО как самостоятельного вида

¹ ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745&ysclid=laa9naclnj348692820>

² ГОС ВПО. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 030500 – Профессиональное обучение (третий уровень высшего профессионального образования) от 31.12.1996. <https://fgosvo.ru/archivegosvpo/index/2?parent=181&edutype=3>

образования и особо оговаривали обязательное производственно-технологическое обучение (обучение по рабочей профессии). В требованиях к уровню подготовки выпускника отмечалось, что он должен владеть рабочей профессией (специальностью) соответствующего профиля. Стандартом предусматривались практики: квалификационная по рабочей профессии, технологическая, педагогическая и преддипломная¹.

Стандарты третьего поколения – федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО, 2009) ориентированы уже на подготовку бакалавров. Важным изменением являлось существенное сокращение срока обучения – с 5 до 4 лет, что, в свою очередь, потребовало значительного пересмотра содержания образовательных программ и учебных планов. При этом бакалавр по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) по-прежнему готовился, в числе прочих видов профессиональной деятельности, к обучению по рабочей профессии. Кроме того, среди профессиональных компетенций имелась особая компетенция ПК-32, относящаяся к обучению по рабочей профессии, – способность выполнять работы соответствующего квалификационного уровня. Здесь же, помимо прочего перечня практических занятий и лабораторных практикумов, оговаривалось, что ООП бакалавриата вуза должна включать и практикум по рабочей профессии².

Дальнейшая эволюция производственного обучения продолжилась в 2015 году в условиях федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3+). Дублируя виды профессиональной деятельности выпускника (включая обучение по рабочей профессии) и так же подробно их описывая, стандарт несколько меняет названия практик и относит их к вариативной части учебного плана. Относительно рабочей профессии требования остаются прежними: «...определение путей повышения производительности и безопасности труда, качества продукции и экономии ресурсов; использование передовых отраслевых технологий в процессе обучения рабочей профессии; формирование профессиональной компетентности рабочего соответствующего квалификационного уровня; организация производительного труда обучаемых»³.

Современная версия ФГОС ВО 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) 2018 года (ФГОС ВО 3++) такой детализации в части профессиональных компетенций лишена. Более того, здесь уже нет указания на виды профессиональной деятельности, отмечены только задачи следующих типов: педагогический; проектный; методический; организационно-управленческий; культурно-просветительский; сопровождения. Ограничившись только разнообразными видами производственных практик, в документе также удалили и всякое упоминание о рабочей

¹ ФГОС ВПО. Специальность 030500.18 – Профессиональное обучение (экономика и управление) от 27.03.2000. <https://fgosvo.ru/archivegospo/index/5?parent=730&edutype=6>

² ФГОС ВПО по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «бакалавр») от 22.12.2009 (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 N 1975). <https://fgosvo.ru/fgosvpo/index/1/5>

³ ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень высшего образования бакалавриат) от 01.10.2015. <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4/94>

профессии. В целом в этой версии ФГОС в контексте исследования интересы представляют следующие важные моменты:

1. Области и сферы профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу бакалавриата, могут осуществлять профессиональную деятельность. В частности, для данного ФГОС такая область – 01 Образование и наука (в сфере профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного образования), но с оговоркой, что «выпускники могут осуществлять профессиональную деятельность в других областях профессиональной деятельности и (или) сферах профессиональной деятельности при условии соответствия уровня их образования и полученных компетенций *требованиям к квалификации работника*».

2. Требования к результатам освоения программы бакалавриата в части универсальных и общепрофессиональных компетенций описаны детально, а по поводу профессиональных компетенций сказано следующее: «Профессиональные компетенции определяются Организацией самостоятельно *на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии)*»¹, иными словами, организация свободна в выборе дисциплин и модулей для включения их в учебный план.

3. Перечень профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)².

Несмотря на то что обучение по профессии рабочего (служащего) перестало фигурировать в последнем ФГОС, необходимость в нем по-прежнему остается. Она обусловлена не только и не столько нормативной документацией, сколько содержанием и спецификой самой профессионально-педагогической деятельности, подразумевающей, что квалификация преподавателя по профессии или специальности среднего профессионального образования превышает планируемый уровень квалификации выпускников образовательных организаций СПО.

Данный вывод находит подтверждение в основных положениях теории содержания образования В. С. Леднева (1991) и теории содержания ППО П. Ф. Кубрушко (2001) в части влияния на содержание образования двух детерминант – структуры деятельности и структуры объекта изучения: в качестве деятельностной детерминанты выступает структура профессиональной деятельности педагога профессионального обучения; в качестве объекта изучения – отрасль его деятельности, соответствующая профилю подготовки по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение.

Проведенная оценка состояния теории и практики производственного обучения в ППО позволила проследить развитие и установить текущее

¹ Там же.

² ФГОС ВО образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) от 22.02.2018 (с изм. и доп. 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.). <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94>

состояние производственного обучения, отраженное в основополагающих нормативных документах, что послужило основой для выявления требований к подготовке педагога профессионального обучения.

Требования к подготовке педагога профессионального обучения в рамках производственного обучения

Для более точного определения требований к подготовке педагога профессионального обучения в рамках производственного обучения проведен анализ следующих документов:

- 1) ФГОС ВО 3++ 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям);
- 2) ФГОС СПО группы 38.00.00 Экономика и управление для 7 специальностей;
- 3) профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования»;
- 4) стандарты Ворлдскиллс (Россия), описывающие компетенции (профессии) R 41 RU Бухгалтерский учет, R 11 WSE Предпринимательство, T 78 RU Финансы, T 48 RU Банковское дело.

При формировании ФГОС требования работодателей носят общий характер. Основным же документом, детализирующим требования к педагогу профессионального обучения со стороны работодателя, является соответствующий опубликованный проект профессионального стандарта – «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования» от 2021 года¹. Этот документ описывает ожидания со стороны работодателя, указывая на необходимость получения преподавателем СПО опыта в области той профессиональной деятельности, которой он обучает.

Также в нем отмечено, что в ходе организации учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения СПО преподаватель должен *«руководить практической подготовкой и подготовкой к демонстрационному экзамену, при этом умея выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися, и (или) выполнять задания, предусмотренные программой учебного предмета, курса, дисциплины (модуля)»*².

Как видим, проект профессионального стандарта в той или иной степени заявляет о том, что педагог профессионального обучения должен владеть не только теорией, но и практикой подготовки обучаемых. А для этого он должен владеть практическими умениями по специфике отрасли минимум на уровень выше, чем его студенты.

Более подробное сопоставление требований проекта профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» и результатов подготовки выпускников в соответствии с ФГОС 3++ 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) представлено в таблице.

¹ Проект профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования» от 07.09.2021. https://firo.ranepa.ru/files/docs/07.09.21_SPO/Profstandart_Pedagog_POO.pdf

² Там же.

Под степенью соответствия понимаем следующее:

- «нет соответствия» – отсутствие описания результата подготовки выпускника во ФГОС ВО 3++, отвечающего прямому требованию профессионального стандарта;
- «частичное соответствие» – наличие в ФГОС ВО 3++ описания результата подготовки выпускника, частично (не полностью) соответствующего требованию профессионального стандарта;
- «потенциальное соответствие» – подразумевает некоторую свободу образовательной организации в обеспечении соответствия требованиям профессионального стандарта и наполнении содержания производственного обучения.

Несмотря на достаточно четкие и подробные требования со стороны проекта профессионального стандарта, ФГОС ВО 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) не может явно ответить полным соответствием в части производственной подготовки выпускника. Производственное обучение как особый вид деятельности, дисциплина и соответствующие ей компетенции не описаны в последней версии стандарта. Право самостоятельно определять формы производственного обучения предоставлено университетам.

Педагог профессионального обучения обеспечивает подготовку специалистов среднего звена в общепрофессиональном и профессиональном циклах. В настоящее время дисциплины общепрофессионального цикла СПО в большинстве своем соответствуют дисциплинам, осваиваемым в рамках учебного плана для направления 44.03.04 Профессиональное обучение. Профессиональный же цикл СПО содержит модули, формирующиеся в соответствии с основными видами деятельности выпускника, а также учебные и производственные практики, что в совокупности предполагает узкоспециализированное, практико-направленное обучение.

В свою очередь учебный план для направления 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиль «Экономика и управление»¹, не содержит, да и не в состоянии содержать дисциплины, подобные содержащимся в профессиональных модулях СПО, поскольку последние характеризуются не только своей узкой направленностью, но и отличаются для всех 7 специальностей СПО группы 38.00.00.

Помимо этого, важно учитывать еще один важный аспект ФГОС СПО – к основным видам деятельности выпускника СПО относится освоение одной или нескольких профессий рабочих, должностей служащих. Например, для специальности 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям) – это кассир; 38.02.02 Страхование дело (по отраслям) – агент страховой; 38.02.04 Коммерция (по отраслям) – агент коммерческий, кассир торгового зала, контролер-кассир, продавец непродовольственных товаров, продавец продовольственных товаров и т. д.

Отмеченные обстоятельства подчеркивают потребность системы СПО в педагогах профессионального обучения, имеющих производственную подготовку по профессии рабочего (служащего).

¹ Как было сказано выше, авторы ограничиваются направлением 38.00.00 Экономика и управление, которое включает 7 специальностей.

Сопоставление требований проекта профстандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и результатов подготовки выпускников по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) согласно ФГОС 3++

Comparison of the requirements of the professional standard “Teacher of vocational training, secondary vocational education and additional vocational education” and the results of the training of graduates in the direction 44.03.04 Vocational training (by industry)

| Требования профессионального стандарта | Результаты подготовки выпускника согласно ФГОС | Степень соответствия документов |
|---|--|---------------------------------|
| Рекомендуется прохождение стажировки в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися (другие характеристики для обобщенной трудовой функции А) | Нет упоминания | Нет соответствия |
| Руководство учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельностью обучающихся по программам СПО, включая общеобразовательный учебный цикл, в том числе практической подготовкой и подготовкой к демонстрационному экзамену, подготовкой выпускной квалификационной работы (если предусмотрена) (трудовые действия для трудовой функции А/01.6) | В рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогический; проектный; методический; организационно-управленческий; культурно-просветительский; сопровождения (Общие положения п.1.12) | Частичное соответствие |
| Выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися, и (или) выполнять задания, предусмотренные программой учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) (необходимые умения для трудовой функции А/01.6) | Типы производственной практики: педагогическая; технологическая (проектно-технологическая); эксплуатационная; профессионально-квалификационная; научно-исследовательская работа (Требования к структуре программы п.2.4) | Потенциальное соответствие |
| Оценка освоения образовательной программы при проведении итоговой (государственной итоговой) аттестации, в составе экзаменационной комиссии, при необходимости – с использованием дистанционных технологий, цифровых сред (трудовые действия для трудовой функции А/02.6) | ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении (Требования к результатам освоения программы п.3.3) | Частичное соответствие |
| Мастер производственного обучения должен иметь уровень (подуровень) квалификации по профессии рабочего выше, чем предусмотренный для выпускников образовательной программы (особые условия допуска к работе для обобщенной трудовой функции В) | Нет упоминания | Нет соответствия |
| Выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися на учебной и производственной практике (в процессе практической подготовки): решение профессиональных задач, выполнение отдельных трудовых функций, технологических операций и отдельных приемов технологических операций (необходимые умения для трудовой функции В/01.6) | Типы производственной практики: педагогическая; технологическая (проектно-технологическая) эксплуатационная; профессионально-квалификационная; научно-исследовательская работа (Требования к структуре программы п.2.4) | Потенциальное соответствие |

Необходимость подготовки по профессии рабочего (служащего) подтверждает и требование о подготовке и проведении демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс (далее – WSS) в образовательных организациях СПО. Оно зафиксировано в Национальном проекте «Образование» и распространяется не только на выпускников и действующих педагогов системы СПО, но и на будущих педагогов профессионального обучения. Еще в процессе своей подготовки они должны освоить процедуру и особенности проведения демонстрационного экзамена, поскольку о последнем упоминают и ФГОС СПО группы 38.00.00 Экономика и управление: «Государственная итоговая аттестация проводится в форме защиты выпускной квалификационной работы, которая выполняется в виде дипломной работы (дипломного проекта) и демонстрационного экзамена»¹.

В нашем случае для педагога профессионального обучения в области экономики и управления значимыми являются четыре компетенции WSS: Т 48 RU Банковское дело; R 41 RU Бухгалтерский учет; R 11 WSE Предпринимательство; Т 78 RU Финансы.

Каждая из компетенций соотносится со следующими стандартами (ФГОС СПО) группы специальностей 38.00.00 Экономика и управление:

- Т 48 RU Банковское дело – 38.02.07 Банковское дело;
- R 41 RU Бухгалтерский учет – 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет;
- R 11 WSE Предпринимательство – 38.02.02 Страхование дело, 38.02.03 Операционная деятельность в логистике, 38.02.04 Коммерция, 38.02.05 Товароведение и экспертиза качества потребительских товаров, 38.02.06 Финансы;
- Т 78 RU Финансы – 38.02.06 Финансы.

Связь компетенций WSS и ФГОС СПО проявляется в опоре на виды деятельности выпускника: паспорт компетенции WSS, по сути, дублирует результаты подготовки выпускника СПО согласно соответствующему стандарту.

Следовательно, педагог профессионального обучения должен иметь полное представление о соответствующих его отраслевой подготовке стандартах Ворлдскиллс, процедуре и особенностях демонстрационного экзамена, что не предусмотрено ФГОС СПО.

Итак, можно выделить следующие требования, предъявляемые к педагогу профессионального обучения в части подготовки по профессии рабочего (должности служащего) с учетом современной теории и практики:

1. Психолого-педагогическая и отраслевая (производственная) подготовка, достаточная для руководства практической подготовкой обучающихся по программам СПО.
2. Умение проводить оценку освоения образовательной программы при проведении итоговой (государственной итоговой) аттестации в со-

¹ ФГОС СПО по специальности 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям) от 5 февраля 2018. <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-02-01-ekonomika-i-buhgalterskiy-uchet-po-otraslyam-69>; ФГОС СПО по специальности 38.02.06 Финансы от 5 февраля 2018. <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-02-06-finansy-65>; ФГОС СПО по специальности 38.02.07 Банковское дело от 5 февраля 2018. <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-02-07-bankovskoe-delo-67>

стве экзаменационной комиссии – при необходимости с использованием дистанционных технологий, цифровых сред.

3. Умение выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися, и (или) выполнять задания, предусмотренные программой учебного предмета, курса, дисциплины (модуля).

4. Наличие уровня (подуровня) квалификации по профессии рабочего (должности служащего) выше, чем предусмотренный для выпускников образовательной программы.

5. Прохождение стажировки в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися (не обязательное, но рекомендуемое).

6. Знание стандартов и методик Вордскиллс.

К причинам, препятствующим качественной подготовке студентов по профессии рабочего (должности служащего), можно отнести:

- ориентированность высшего ППО на отраслевую и педагогическую подготовку, неявное место производственного обучения в учебном плане, изолированность производственного обучения от других циклов дисциплин;

- нарушение системности и непрерывности в производственном обучении вследствие его сопряженности в ходе образовательного процесса с практиками;

- недостаточная проработанность организационно-педагогических условий производственного обучения – отсутствие или частичная разработка содержания подготовки по профессии рабочего (должности служащего) в рамках практик, отсутствие ориентации на повышенный уровень подготовки педагога профессионального обучения по профессии рабочего (должности служащего) в сравнении с уровнем его будущих студентов СПО;

- неочевидность гарантии достижения всеми студентами одинаково высокого уровня квалификации по профессии рабочего (должности служащего), отсутствие аттестационного демонстрационного компонента (контроля) сформированности компетенций по профессии рабочего (должности служащего);

- отсутствие научно обоснованного учебно-методического обеспечения подготовки по профессии рабочего (должности служащего) в условиях производственного обучения.

Совершенствования производственного обучения в ППО

Элиминирование очевидных и неочевидных недостатков и противоречий в подготовке педагога профессионального обучения профессии служащего (рабочего) сдерживаются недостаточной разработанностью теории производственного обучения в ППО и указывают на необходимость моделирования и исследования процесса освоения студентами – будущими педагогами профессионального обучения рабочей профессии (должности служащего) в рамках производственного обучения.

Гипотетически недостатки в подготовке педагога профессионального обучения по профессии рабочего (должности служащего) можно устранить следующим образом:

- определением производственного обучения в основной образовательной программе как самостоятельного и полноценного компонента подготовки педагога профессионального обучения;
- специальной организацией производственного обучения как целостного, непрерывного процесса, обеспечивающего преемственность освоения профессиональных компетенций и (или) их компонентов по профессии рабочего (должности служащего);
- установлением соответствия производственного обучения профилю подготовки педагога профессионального обучения на основании возможного пересмотра содержания подготовки по профессии рабочего (должности служащего) в соответствии с современными требованиями рынка труда и осуществлением такой подготовки в производственных условиях или условиях, близких к реальной производственной деятельности;
- введением аттестационного демонстрационного компонента (оценки) сформированности компетенций по профессии рабочего (должности служащего) в практику оценки результатов подготовки педагогов профессионального обучения;
- разработкой научно-методического обеспечения производственного обучения с учетом требований к результатам подготовки по профессии рабочего (должности служащего) на основе деятельностного, личностно ориентированного и компетентностного подходов.

Заключение

В контексте проведенного исследования конкретизированы понятия «производственное обучение» и «подготовка педагога профессионального обучения по профессии рабочего (должности служащего)», что позволило определить их существенные характеристики, необходимые для понимания изучаемой проблемы.

Основываясь на истории развития и результатах исследований проблем производственного обучения в образовательных программах ППО, определено актуальное состояние его теории и современной практики.

С учетом современных тенденций в сфере профессионального и профессионально-педагогического образования, содержания образовательных стандартов высшего ППО и СПО, стандартов Ворлдскиллс, профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» и опыта реализации производственного обучения представлено описание требований к подготовке педагогов профессионального обучения по профессии рабочего (должности служащего), позволившего выявить недостатки и противоречия в организации производственного обучения таких педагогов в системе высшего профессионально-педагогического образования.

Для устранения выявленных недостатков производственного обучения в высшем ППО предложены возможные пути его совершенствования как самостоятельного и полноценного компонента подготовки педагогов профессионального обучения. Предполагается, что их эффективная реализация позволит разрешить очевидное противоречие между

запросами практики производственного обучения к теории профессионально-педагогического образования и возможностями данной теории в их удовлетворении. Этому и будут посвящены дальнейшие исследования.

Список литературы

1. Батышев С. Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах. М.: Педагогика, 1988. 176 с.
2. Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах. М.: Высшая школа, 1991. 208 с.
3. Бобина О. С. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов в образовательной организации: на примере образовательных организаций СПО: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2015. 259 с.
4. Гаврилова И. С. Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов учреждений среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2016. 379 с.
5. Гузанов Б. Н., Тарасюк О. В., Башкова С. А. Профильно-специализированные компетенции студентов профессионально-педагогического вуза. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2018. 213 с.
6. Гузанов Б. Н., Кривоногова А. С. Профессиональная мотивация студентов вуза в процессе интегрированного производственного обучения. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2016. 222 с.
7. Ефанов А. В. Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 208 с.
8. Жиделев М. А. Современные требования к методам производственного обучения. М.: Высшая школа, 1977. 88 с.
9. Зырянова Н. И. Структура и содержание отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и управления: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 222 с.
10. Коцуба М. Л. Формирование практико-ориентированных умений мастеров производственного обучения в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2021. 201 с.
11. Кривоногова А. С. Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2013. 280 с.
12. Кругликов Г. И. Методика профессионального обучения с практикумом: уч. пос. для студ. вузов. М.: Академия, 2007. 288 с.
13. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. М.: Высшая школа, 2001. 236 с.
14. Кузовенко О. Е. Компетентностно ориентированная экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012. 190 с.
15. Леднев В. П. Профессионально-педагогическое образование на Урале: становление и развитие / Ред. Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. 142 с.

16. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.

17. Мустафаева Л. Ф. Особенности профессионально-педагогического совершенствования преподавателей профессиональных дисциплин системы СПО: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2019. 201 с.

18. Осипова И. В., Ульяшина Н. Н. Теоретические основы подготовки студентов профессионально-педагогического вуза по рабочей профессии: компетентностный подход: монография. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2012. 225 с.

19. Проблемы методики профессионального обучения в средних профтехучилищах / под общ. ред. А. П. Беляевой, В. В. Шапкина, В. А. Маркеловой. Москва: Высшая школа, 1985. 112 с.

20. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения. М.: Форум; Инфра-М, 2009. 336 с.

21. Тамарин Н. И., Шафаренко М. С. Справочная книга мастера производственного обучения: методическое пособие. М.: Высшая школа, 1988. 207 с.

22. Ульяшина Н. Н. Формирование компетенции по рабочей профессии студентов профессионально-педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 250 с.

23. Ушатова И. В. Учебно-профессиональный тренинг как средство подготовки будущих педагогов профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2012. 264 с.

24. Федоров В. А. Методология исследования проблем профессионально-педагогического образования // Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография / Ред. Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007. Т. 1. С. 51–70.

25. Федоров В. А., Кубрушко П. Ф., Дубицкий В. В., Феоктистов А. В. Профессионально-педагогическое образование в России на современном этапе: концептуальный аспект // Образование и наука. 2022. 24 (7). С. 11–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-11-44>

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>

References

Batyshev, S. Ia. (1988). *Podgotovka rabochikh v srednikh professional'no-tekhnicheskikh uchilishchakh* [Training of workers in secondary vocational schools]. *Pedagogika*. (In Russ.)

Beliaeva, A. P. (1991). *Didakticheskie printsipy professional'noi podgotovki v proftekhuchilishchakh* [Didactic principles of vocational training in vocational schools]. *Vysshaya shkola*. (In Russ.)

Beliaeva, A. P., Shapkin, V. V., & Markelova, V. A. (Eds.). (1985). *Problemy metodiki professional'nogo obucheniia v srednikh proftekhuchilishchakh* [Problems of methods of vocational training in secondary vocational schools]. *Vysshaya shkola*. (In Russ.)

- Bobina, O. S. (2015). *Sovershenstvovanie professional'noi kompetentnosti pedagogov v obrazovatel'noi organizatsii: na primere obrazovatel'nykh organizatsii SPO* [Improving the professional competence of teachers in an educational organization: on the example of educational organizations of the VTE] (Unpublished PhD thesis). Tomsk. (In Russ.)
- Efanov, A. V. (2002). *Razvitie professional'noi kompetentsii budushchikh pedagogov v protsesse proizvodstvennoi praktiki* [Development of professional competence of future teachers in the process of industrial practice] (Unpublished PhD thesis). Yekaterinburg. (In Russ.)
- Fedorov, V. A., Kubrushko, P. F., Dubitskiy, V. V., & Feoktistov, A. V. (2022). Vocational teacher training in Russia at the present stage: Conceptual aspect. *The Education and Science Journal*, 24, 11–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-11-44>
- Fedorov, V. A. (2007). Metodologiya issledovaniia problem professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniia [Methodology of research of problems of professional and pedagogical education]. In G. M. Romantsev (Ed.), *Teoriia i praktika professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniia: kollektivnaia monografiia* (pp. 51 – 70). RSVPU. (In Russ.)
- Fedorov, V. A., & Tretyakova, N. V. (2017). Vocational-pedagogical education in Russia: Historical and logical periods. *The Education and Science Journal*, 19(3), 93–119. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-93-119>
- Gavrilova, I. S. (2016). *Formirovanie professional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov uchrezhdenii srednego professional'nogo obrazovaniia* [Formation of professional competencies of future teachers of secondary vocational education institutions] (Unpublished PhD thesis). Orel. (In Russ.)
- Guzanov, B. N., & Krivonogova, A. S. (2016). *Professional'naia motivatsiia studentov vuza v protsesse integrirovannogo proizvodstvennogo obucheniia* [Professional motivation of university students in the process of integrated industrial training]. RSVPU. (In Russ.). <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/20933>
- Guzanov, B. N., Tarasiuk, O. V. & Bashkova, S. A. (2018). *Profil'no-spetsializirovannye kompetentsii studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza* [Profile-specialized competencies of students of a vocational pedagogical university]. RSVPU. (In Russ.)
- Kotsuba, M. L. (2021). *Formirovanie praktiko-orientirovannykh umenii masterov proizvodstvennogo obucheniia v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniia*. [Formation of practice-oriented skills of masters of industrial training in the system of additional professional education] (Unpublished PhD thesis). Krasnoyarsk. (In Russ.)
- Kruglikov, G. I. (2007). *Metodika professional'nogo obucheniia s praktikumom: uchebnoe posobie dlia studentov vysshikh uchebnykh zavedenii* [Methods of professional training with a workshop: a textbook for students of higher educational institutions]. Akademia. (In Russ.)
- Kubrushko, P. F. (2001). *Soderzhanie professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniia* [The content of professional and pedagogical education]. Vysshaya shkola. (In Russ.)

- Kuzovenko, O. E. (2012). *Kompetentnostno orientirovannaia ekonomicheskaiia podgotovka budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniia* [Competence-oriented economic training of future teachers of vocational training] (Unpublished PhD thesis). Yekaterinburg. (In Russ.)
- Lednev, V. P. (2004). *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie na Urале: stanovlenie i razvitie* [Professional and pedagogical education in the Urals: formation and development]. RSVPU. (In Russ.)
- Lednev, V. S. (1991). *Soderzhanie obrazovaniia: sushchnost', struktura, perspektivy* [The content of education: the essence, structure, prospects]. Vysshaya shkola. (In Russ.)
- Mustafaeva, L. F. (2019). *Osobennosti professional'no-pedagogicheskogo sovershenstvovaniia prepodavatelei professional'nykh distsiplin sistema SPO*. [Features of professional and pedagogical improvement of teachers of professional disciplines of the VET system] (Unpublished PhD thesis). Rostov-on-Don. (In Russ.)
- Osipova, I. V., & Ul'iashina, N. N. (2012). *Teoreticheskie osnovy podgotovki studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza po rabochei professii: kompetentnostnyi podkhod* [Theoretical foundations of training students of a vocational pedagogical university in a working profession: competence approach]. RSVPU. (In Russ.)
- Skakun, V. A. (2009). *Organizatsiia i metodika professional'nogo obucheniia* [Organization and methodology of professional training]. Forum; Infra-M. (In Russ.)
- Tamarin, N. I., & Shafarenko, M. S. (1988). *Spravochnaia kniga мастера производственного обучения: metodicheskoe posobie* [Reference book of the master of industrial training: a methodological guide]. Vysshaya shkola. (In Russ.)
- Ul'iashina, N. N. (2010). *Formirovanie kompetentsii po rabochei professii studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza* [Formation of competence in the working profession of students of a vocational pedagogical university] (Unpublished PhD thesis). Yekaterinburg. (In Russ.)
- Ushatova, I. V. (2012). *Uchebno-professional'nyi trening kak sredstvo podgotovki budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniia* [Educational and professional training as a means of training future teachers of vocational training]. (Unpublished PhD thesis). Moscow. (In Russ.)
- Zhidelev, M. A. (1977). *Sovremennye trebovaniia k metodam proizvodstvennogo obucheniia* [Modern requirements for industrial training methods]. Vysshaya shkola. (In Russ.)
- Zyrianova, N. I. (2010). *Struktura i sodержание otraslevoi podgotovki pedagogov professional'nogo obucheniia v oblasti ekonomiki i upravleniia* [Structure and content of branch training of teachers of vocational training in the field of economics and management] (Unpublished PhD thesis). Yekaterinburg. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the authors

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, директор научно-образовательного центра профессиональ-

но-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7941-7818>, fedorov1950@gmail.com

Vladimir A. Fedorov—Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Director of Scientific Educational Centre for Vocational Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7941-7818>, fedorov1950@gmail.com

Маскина Ольга Геннадьевна – старший преподаватель кафедры экономики, менеджмента, маркетинга и технологий экономического образования, магистрант, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1739-494>, ideafix87@mail.ru

Olga G. Maskina—Senior Lecturer of the Department of Economics, Management, master's student, Marketing and Technologies of Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1739-494>, ideafix87@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

В развитие методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций

В. В. Вертиль¹, А. Г. Кислов²

¹ Екатеринбургский экономико-технологический колледж, Екатеринбург, Российская Федерация

² Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

✉ akislov2005@yandex.ru

Аннотация

Введение. Модель оценки компетентности педагогов оказывает прямое влияние на результативность и эффективность работы всей системы образования. В настоящее время в педагогической науке определены методологический подход к содержанию и процедуре оценки компетентности педагогов образовательных организаций и методологический ориентир, характеризующий специфику педагогического труда в сфере профессионального образования. На эту специфику должна ориентироваться и оценка компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций. Однако обсуждение используемых на практике и предлагаемых в публикациях инструментов процедуры оценки свидетельствует о проблематичности отбираемых для нее методологических оснований.

Цель. Осмысление причин проблематичности методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций и аргументация в пользу тех оснований, которые бы привели к консенсусу всех заинтересованных субъектов.

Методология исследования – сравнительно-аналитический обзор, критическое переосмысление методологических оснований современных теории и практики оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций.

Результаты. Признанный сегодня перечень методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций весьма широк. Тем не менее он заслуживает дополнения учетом результатов включенного (имманентного) мониторинга сферы профессионального образования и рынка труда, получаемых с использованием научно-обоснованных методов обработки и интерпретации имплицитных, латентных данных и «слабых» сигналов и корреляции с ними цифрового трекинга профессиональной активности педагогов и мэтчинга их навыков.

Научная новизна. Определены направления дальнейшего совершенствования теории и практики оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций.

Практическая значимость заключается в продвижении поддержанных разработок и возможности их применения при оценке компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций как объектов и субъектов включенного

© Вертиль В. В., Кислов А. Г., 2022

(имманентного) мониторинга сферы профессионального образования и рынка труда.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках выполнения государственного задания по научному проекту «Разработка модели формирования и совершенствования навыков педагогических кадров, включая разработку методологии современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО на основании мониторинга образовательной сферы и рынка труда» (прикладное исследование, № 073-00104-22-01).

Ключевые слова: педагог профессионального образования, профессиональная компетентность педагога, профессиональная образовательная организация, оценка компетенций, рынок труда, цифровой трекинг, мэтчинг

Для цитирования: Вертиль В. В., Кислов А. Г. В развитие методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 4. С. 54–68. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.002>

Статья поступила в редакцию 22 октября 2022 г.; поступила после рецензирования 4 ноября 2022 г.; принята к публикации 7 ноября 2022 г.

Original article

On the development of methodological foundations for assessing the competence of teachers of vocational education organisations

Vladimir V. Vertil¹, Alexander G. Kislov²✉

¹Yekaterinburg College of Economics and Technology,
Yekaterinburg, Russian Federation

²Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation
✉ akislov2005@yandex.ru

Abstract

Introduction. The model of assessing the competence of teachers has a direct impact on the effectiveness and efficiency of the entire education system. Currently, pedagogical science defines a methodological approach to the content and procedure for assessing the competence of teachers of educational organisations, as well as a methodological guideline characterising the specifics of pedagogical work in the field of vocational education. The assessment of the competence of teachers of vocational education organisations should also be guided by these specifics. However, the discussion of the assessment tools used in practice and proposed in publications indicates the problematic nature of the methodological foundations selected for it.

The aim of the article is to identify the problematic aspects of methodological foundations for assessing the competence of teachers of vocational education organisations and to argue in favour of those foundations that would lead to a consensus among all stakeholders.

The methodology of the study is a comparative and analytical review, a critical rethinking of the methodological foundations of modern theory and practice of assessing the competence of teachers of vocational education organisations.

Results. The existing list of methodological foundations for assessing the competence of teachers of vocational education organisations should be improved. The results of the included (immanent) monitoring of the sphere of vocational education and the labour market together with digital tracking of teachers' professional activity and matching of their skills should be taken into account.

The scientific novelty consists in a reasoned proposal of ways to further improve the theory and practice of assessing the competence of teachers of vocational education organisations.

The practical significance consists in a reasoned proposal of such ways to further improve the theory and practice of assessing the competence of teachers of vocational education organisations, which are currently used by the most advanced personnel services of enterprises in the real sector of the economy.

Funding. The study was funded by the Ministry of Education of the Russian Federation as an implementation of the state task "Development of a model for the formation and improvement of the skills of teaching staff, including the development of a methodology for modern assessment of the professional competence of teaching staff of the vocational education system based on monitoring of the educational sphere and the labour market" (applied research, No. 073-00104-22-01).

Keywords: vocational education teacher, professional competence of a teacher, vocational education, labour market, assessment of competencies, digital tracking, matching skills

For citation: Vertil, V. V., & Kislov, A. G. (2022). On the development of methodological bases for assessing the competence of teachers of vocational education organisations. *Vocational Education and Labour Market*, 10(4), 54–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.002>

Received October 22, 2022; revised November 4, 2022; accepted November 7, 2022.

Введение

Оценка компетентности педагогов – давняя (Долгоаршинных, Фролова, 2013), но по-прежнему обсуждаемая проблема, в том числе в системе профессионального образования. В настоящее время определены методологический подход к содержанию и процедуре этой оценки и методологический ориентир, характеризующий специфику педагогического труда именно в сфере профессионального образования. На эту специфику должна ориентироваться и оценка компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО). Однако обсуждение используемых на практике и предлагаемых в публикациях диагностических инструментов, условий их применения, организации процедуры, интерпретации результатов оценки свидетельствуют о сохраняющейся проблематичности отбираемых для нее методологических оснований.

Цель статьи – осмысление причин сохраняющейся проблематичности методологических оснований оценки компетентности педагогов ПОО и аргументация в пользу использования тех оснований, которые бы привели к консенсусу всех включенных в оценку заинтересованных в ней субъектов, в том числе относительно диагностического инструментария, условий его применения, организации процедуры, интерпретации результатов.

Методы

Методами исследования стали анализ, критический обзор и содержательная интеграция наиболее значимых, с точки зрения авторов, научных и методических публикаций по теме, положений соответствующих нормативных документов. Важную роль сыграла и многолетняя непосредственная включенность авторов в процессы проектирования и применения процедуры оценки компетентности педагогов ПОО, наблюдения хода и последствий ее реализации, регулярное участие в их коллегиальном обсуждении и поиске путей совершенствования. Включенным, как принято их называть в социологии, наблюдениям мы придаем особое значение, поскольку в публикациях по теме акцент неизменно делается на поиске путей реализации нормативно установленных положений и отчетности об успехах этого поиска, проблематичность же их озвучивается обычно лишь в ходе устных обсуждений, преимущественно кулуарных. Именно этим методом включенного (имманентного) мониторинга мы предлагаем вооружить и процедуру оценки профессиональной компетентности.

Обратим также внимание на то, что иногда наряду с термином «оценка профессиональной компетентности» употребляется как синонимичный ему термин «измерение профессиональных навыков» (Сорокин и др., 2021). Считаем допустимым сближение значений терминов «компетентность», «навыки», «квалификация» и др., но неприемлемым подмену оценки измерением (будь то процедура измерения или ее результаты). Измерение, его результаты – это еще не оценка, а только значимое для нее основание. Потому понятию *основания* мы придаем особое значение. И чтобы основательно же перейти к его обсуждению, предлагаем зафиксировать методологический *подход* и *ориентиры* процедуры и результатов оценки компетентности педагогических работников ПОО.

Результаты и обсуждение

Методологический подход и ориентиры оценки компетентности педагогов ПОО

Экспликацию методологического подхода к оценке компетентности педагогов, работающих в образовательных организациях любого типа, выполнил коллектив под руководством академика В. Д. Шадрикова (Методика оценки..., 2010). Предложенная авторами методика оценки уровня квалификации педагогов построена на компетентностном подходе, что аргументируется следующим образом: «поскольку успешность решения

соответствующих функциональных задач определяется компетентностью педагога, именно компетентность педагога является важнейшим элементом оценки (самооценки) в процессе аттестации» (Там же, с. 8). Под компетентностью здесь понимается «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» (Там же, с. 8).

Если общепедагогический, не специфический для уровней образования методологический подход к оценке компетентности педагогических работников в значительной степени ясен, то методологический *ориентир* заслуживает особого внимания. Проблема оценки компетентности педагогов ПОО стоит более остро, так как эти педагоги решают не только общеобразовательные задачи, но и обеспечивают освоение обучающимися профессиональных компетенций.

Теоретико-методологические трудности при решении данной задачи начинаются еще на этапе выявления и формулирования профессиональных компетенций, актуальных не в силу академических, а, прежде всего, в силу производственных причин, и усугубляются высокой динамикой развития технологий и экономических отношений. Даже их формулирование в современных динамичных условиях неизбежно запаздывает. Тем более отстают от них модели оценивания сформированности компетенций обучающихся, выпускников. В свою очередь процесс оценивания компетентности педагогов, обеспечивающих их формирование, и вовсе предстает обреченным на подходы, основания и ориентиры позавчерашнего дня – и в итоге приходится иметь дело с эффектом *двойного отставания*. Им объясняются непрекращающиеся претензии к процедурам и результатам оценки компетентности педагогов ПОО и со стороны менеджеров образования, и со стороны самих педагогов, и даже со стороны иногда вспоминающих о педагогах работодателей-производственников.

Проблема этого отставания осознается педагогической наукой, тем более что касается она отнюдь не только самой оценки компетентности педагогов, результатов их труда, организации ими образовательного процесса, но и содержания и технологий профессионального образования и профессионального обучения в целом. Именно по этой причине подчеркивается важность ответного по отношению к указанному двойному отставанию «двойного опережения» подготовки педагогов профессионального обучения (первое – в аспекте учета процессов развития системы профессионального образования; второе – в аспекте учета развития реальных производственных процессов)» (Зырянова, Федоров, 2017, с. 27). Здесь сформулирован важнейший методологический ориентир ***двойного опережения профессионально-педагогическим образованием, а значит, и педагогами ПОО развития как системы профессионального образования, так и реальных производственных процессов.***

Обеспечение учета реальных производственных процессов авторами, сформулировавшими этот ориентир, связывают с выполнением требований профессиональных стандартов (нового для России того времени феномена), публикация которых пришлась на момент подготовки цити-

руемой статьи. Данные стандарты требовали от педагога ПОО соответствовать не только «педагогическим» стандартам, но и стандартам «по рабочим профессиям и специальностям специалистов среднего звена ... в соответствующих подготовке педагогов профессионального обучения отраслях производства» (Зырянова, Федоров, 2017, с. 27). Сверх того, отмечают авторы, «значимой для будущих педагогов профессионального обучения становится и их подготовка к участию в конкурсах профессионального мастерства по рабочим профессиям» (Там же, с. 27), что также являлось на тот момент нововведением. На это призвано сработать и законодательно предусмотренное участие объединений работодателей «в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования, в том числе в разработке федеральных государственных образовательных стандартов и разработке федеральных государственных требований к дополнительным профессиональным образовательным программам, формировании перечней направлений подготовки (специальностей) профессионального образования, государственной аккредитации образовательных учреждений профессионального образования»¹. Для этого же широко пропагандировался и внедрялся дуальный подход, для этого же запущен и федеральный проект «Профессионалитет».

И все же для осуществления оценки компетентности педагогов ПОО недостаточно располагать верными методологическими подходом и ориентиром. Их наличие обязательно, но роль их предварительная. Оценка должна быть еще и методологически обоснованной, что и делает ее состоятельной и потому приемлемой и признаваемой всеми заинтересованными сторонами. А это требует использования таких средств (инструментов) и процедур, которые не просто сработают на достижение поставленной цели (в нашем случае – формулирования оценки компетентности педагогов), но и актуализируют обосновывающий потенциал того, что принято за основание (Пивоваров, 1998), чтобы достижение цели, результат оказались не формальными, не условными, тем более не имитационными, а убедительными – потому что обоснованными.

Методологические основания оценки компетентности педагогов ПОО

В п. 2 «Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» определено: «Аттестация педагогических работников проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности и ... установления квалификационной категории»². При этом основой оценки являются:

¹ ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» от 01.12.2007, № 307-ФЗ. <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102118510&rdk=0>

² Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. № 276.). <https://rg.ru/documents/2014/06/04/attestazia-dok.html>

– мониторинги освоения обучающимися образовательных программ, проводимые образовательной организацией, а также проводимые в порядке, установленном постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662;

– способы выявления развития у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также участия обучающихся в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, соревнованиях;

– анализ данных о личном вкладе в повышение качества образования, совершенствовании методов обучения и воспитания, продуктивном использовании новых образовательных технологий, транслировании в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, в том числе экспериментальной и инновационной, участии в работе методических объединений педагогических работников организации, в разработке программно-методического сопровождения образовательного процесса, профессиональных конкурсах.¹

Бросается в глаза доминирование в этом перечне общеобразовательных, академических ориентиров и неочевидная возможность учета трансаккадемического ориентира педагогики профессионального образования (двойное опережение).

Из этого же документа следует, что квалификационные категории педагогическим работникам устанавливаются на основе сведений, полученных вышеперечисленными путями. Значит, этой основой нужно еще и умело воспользоваться – тем, кто оценивает. Такое обоснование невозможно сделать сугубо алгоритмическим, измерительно-вычислительным способом. Потому государство пошло путем творческого коллегиального обсуждения обосновывающих оценку сведений, признавая, что оценивание – процедура по природе своей субъектная (Кислов, Щербин, 2022), то есть осуществляемая только субъектами, какими бы при этом методиками, инструментами и алгоритмами они ни пользовались. Субъекты же по природе своей не просто субъектны, но и субъективны, следовательно, абсолютно объективных оценок нет и быть не может.

Поскольку все участники и заинтересованные стороны оценивания компетентности педагогов субъектны и субъективны и уже поэтому ограничены, то и взаимодополняющая компенсация и значимая нейтрализация предвзятости происходит только в их открытом диалоге по понятным и принимаемым всеми правилам. Так же работают экспертные, диссертационные советы, врачебные консилиумы и другие общественно-профессиональные органы, в состав которых вполне могут входить и представители государства.

Однако и в случае комиссионной оценки объективность последней будет не абсолютной. Справиться с неизбежной субъективностью попытался А. И. Субетто (2003), который справедливо заявил о необходимости даже не двойного, а тройного опережения в сфере образования,

¹ Там же, пп. 36, 37.

о необходимости «первичного опережения живым знанием овеществленного знания в образовательном процессе, двойного опережения в подготовке учительского и преподавательского состава, тройного опережения в подготовке кадров высшей квалификации в сфере образования» в силу роста «образованиемкости, интеллектоемкости и наукоемкости технологического базиса экономики» (Там же). При этом, согласно А. И. Субетто, оценивание компетентности педагогов должно производиться особыми экспертами-образованиеведами (эдукологами), манифестирующими собой тройное опережение, что, кстати, сильно напоминает древние мистифицируемые иерархии мудрости – от профанного уровня снизу до «просветленного», «безгрешного», «абсолютного» на самом вершине. Соглашаясь с целесообразностью развития.eduкологии и применения ее результатов, а также вовлечения ее мэтров в процедуры оценки компетентности педагогов, вряд ли стоит ориентироваться на якобы абсолютную объективность экзаменатора-образованиеведа.

На наш взгляд, есть более важный аспект оценки, чем ее объективность: оценка должна быть не клеймящей и тем самым демотивирующей работника, а формирующей, то есть задающей и поддерживающей желание, резоны и векторы саморазвития того, кто ей подвергается. Потому и важно проводить аттестацию на заседании аттестационной комиссии с участием педагогического работника, как это прописано «Порядком проведения аттестации...»¹.

Оценивание педагогов должно служить не столько выявлению недостатков (дефицитов) профессионализма, сколько выработке возможных траекторий развития педагога. «В этом случае система оценивания становится не инструментом отчетности и категоризации, но частью циклического процесса обратной связи, которая постоянно углубляет и расширяет профессиональные возможности» (Темняткина, Токменинова, 2018, с. 189).

Вышесказанным объясняется, почему перечень путей (инструментов и способов) получения сведений, установленный в «Порядке...», имеет открытый характер. Он открыт не только дополнениям, возникающим на федеральном, региональном и локальном уровнях. Он открыт и творческому его толкованию, конкретизации, исполнению. Например, «в нашей недавней истории оценка квалификации по умолчанию отождествлялась с оценкой качества освоения образовательной программы» (Блинов и др., 2013, с. 100). «Порядком...» же хоть и указываются в первую очередь мониторинги освоения обучающимися образовательных программ, но не предусматривается прямое отождествление их результатов с оценкой компетентности конкретного педагога. И действительно, с обучающимися, с экзаменуемыми выпускниками работает не один педагог, а многочисленный педагогический коллектив. Влияют на их подготовку и образовательная организация как социальная институция, и вся образовательная инфраструктура территории, региона ее дислокации, и уровень его культуры, экономического развития, и многое другое.

¹ Там же, п. 13.

Это относится и к результатам ставшего обязательным почти для всех выпускников ПОО демонстрационного экзамена¹.

К тому же, кроме часто неформально высказываемой неудовлетворенности значительной трудоемкостью и продолжительностью демонстрационных экзаменов, не может не бросаться в глаза их акцент на операционной сноровке экзаменуемых, пусть даже и в предлагаемых им нетривиальных имитационно-производственных ситуациях, требующих комплексной актуализации ими своих хард- и софт-компетенций. Вызывает вопросы и корректность переноса подходов и ориентиров мастерства высших достижений в обыденную аттестационную практику. Тем более вряд ли корректно только по этим и производственно значимым (прикладным) результатам давать окончательные оценки компетентности конкретных педагогов, если в любом случае остается различие между получаемыми обучающимися академической и профессиональной (прикладной) квалификациями (Блинов и др., 2013). Это и объясняет недостаточность данных лишь о результатах освоения обучающимися образовательных программ как основания для окончательной оценки компетентности педагогов. Недостаточными являются и другие предусмотренные «Порядком проведения аттестации...» основания оценки компетентности педагогических работников ПОО (Картавенко и др., 2022, с. 3–4).

Кроме учета требований профессиональных стандартов, пожеланий работодателей, конкурсов мастерства, необходимо и более оперативное и точное соотнесение педагогической деятельности ПОО с динамично изменяющейся реальностью, в которую выходят выпускники. Значит, нужны мониторинги реальных процессов и оперативный учет их результатов в повседневной педагогической деятельности. Причем это должны быть именно мониторинги, а не то, что часто ими именуют, путая с пусть регулярными, но всего лишь сводками статистических данных их контрольными замерами («срезами») по тем или иным показателям.

Дополнение методологических оснований оценки компетентности педагогических работников ПОО

При оценке компетентности педагогов необходим не только мониторинг тех процессов и результатов, которые уже предусмотрены «Порядком аттестации...», но и мониторинг социально-экономического и технико-технологического развития и постоянный учет его результатов. Важен их учет с позиций именно профессионально-педагогической оптики, задающей ее методологии, позволяющей трансформировать выводы под цели и задачи профессионального образования, его содержания, технологий, инструментов, «с помощью которых система СПО “слышит сигналы”, исходящие от рынка труда, и оперативно на эти сигналы реагирует» (Дудырев и др., 2018, с. 4).

Необходимо прогнозировать потребность не только в количестве кадров, но и в их компетенциях (Гуртов и др., 2016). Путь к такому прогнозированию открывает повсеместное введение скиллз-паспорта по ито-

¹ Приказ Минпросвещения России от 08 ноября 2021 г. № 800 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования». <https://cdnstatic.rg.ru/uploads/attachments/222/53/67/66211.pdf>

гам сдачи демонстрационных экзаменов, «при этом “востребованный работник” будет величиной не скалярного типа, который описывается одной специальностью или профессией, а векторного типа, который описывается множеством компетенций» (Гуртов, Питухин, 2017, с. 151). Направления этих векторов также необходимо знать и прогнозировать их изменения. Без этого оценки эффективности работы как системы профессионального образования, так и отдельной ПОО и каждого ее педагогического работника будут весьма приблизительными, необидительными, малообоснованными.

Прогноз развития системы профессионального образования и рынка труда будет намного состоятельнее, если в нем будут учтены не только очевидные тенденции (которыми прогнозы обычно и ограничиваются), но и имплицитные, латентные, от которых если и поступают какие-то сигналы, то лишь так называемые слабые сигналы, не столько трудноуловимые, сколько традиционно игнорируемые. Между тем «характерная особенность социально-экономических систем (образование является социальной системой) состоит в том, что большинство величин в этих областях являются латентными, то есть непосредственно не измеряемыми» (Летова, 2012, с. 147). И все же «такие величины определяются набором индикаторов, которые можно непосредственно оценить или измерить» (Там же, с. 147). А измерить уровень сформированности компетенций можно только в рамках теории латентных переменных (Маслак, 2016, 2021; Rasch, 1980).

Примечательно, что слабые сигналы обычно улавливают сотрудники, находящиеся на низших уровнях управленческой иерархии. И управленческая задача состоит в организации доведения информации о них до верхних уровней (Козлов, Третьяк, 2012, с. 9). В широко распространенном представлении мониторинг связывают либо со специальной исследовательской, либо со специальной же управленческой деятельностью узкого круга лиц. Многочисленные сотрудники, находящиеся на низших уровнях управленческой иерархии, не воспринимаются как обладающие управленческой и исследовательской, а, следовательно, и прогностической субъектностью. Таков и образ педагога, мастера производственного обучения, не говоря уже об учебно-вспомогательном персонале. Однако на этом низовом, с точки зрения господствующих стереотипов об управлении, уровне происходит многое из того, что существенно сказывается на результатах работы всей образовательной организации, включая ее верхние управленческие уровни.

Важно видеть в рядовых работниках своеобразные «нервные окончания», рецепторы, фиксирующие огромное множество слабых сигналов – зачастую очень важных, но пока не дошедших до органов управления. Так можно получить широко разветвленный, высокочувствительный коллективный орган (своеобразную «нейросеть») восприятия, доставки информации, часто игнорируемой управленцами и исследователями, что существенно дополнит результаты работы последних. Так можно настроить постоянно действующий «аппарат» мониторинга слабых сигналов о процессах в образовательной организации, о системе профессионального образования в целом.

Очевидно, что педагоги высшей категории способны выступать на экспертном уровне осмысления сильных и слабых сигналов, педагоги первой категории – на уровне эрудированных аналитиков, начинающие же педагоги увидят, что они не только ретрансляторы содержания образовательных программ, но и субъекты оперативной трансформации актуальных данных о социально-экономических процессах в содержание образования, то есть субъекты опережающего профессионального образования. Такая их роль существенно дополнит образовательный процесс, прежде всего его содержание, тем, актуальность чего стремительно возрастает, но что пока не учтено ни рекомендациями работодателей, ни тем более нормативными предписаниями органов управления сферой образования. Этим и будет обеспечено двойное опережение педагогами ПОО нормативно зафиксированной реальной ситуации.

Особого внимания заслуживают возможности аттестационных комиссий и их членов персонально при сборе, консолидации и интеграции этих сигналов, что, конечно, расширяет их функции, но это те функции, которые в значительной степени дополняют оценивание трансляцией значимой для развития всей системы профессионального образования информации как по вертикали, так и по горизонтали. На этом пути возможен отход от часто неубедительной «прямой оценки и отход от специальной и единой экзаменационной для оценки навыков и переход к *непрерывному мониторингу развития навыков*» (Сорокин и др., 2021, с. 29; курсив наш – В. В., А. К.). Именно на этом пути оценка и развитие профессиональных навыков неотделимы и рассматриваются как часть профессионального развития. Поэтому и практика измерения навыков, обучения и сертификации является не единой, а постоянной, с использованием косвенных данных (в том числе информация цифровых профилей и следов) (Там же, с. 29).

П. С. Сорокин и др. считают трекинг непосредственной рабочей деятельности наиболее прогрессивным подходом, который может стать новым и достоверным источником данных об использовании профессиональных навыков. Для реализации этих задач как нельзя лучше подходят «цифровые инструменты, которые позволяют обеспечить мониторинг различных активностей, оперативно проводить фиксации, агрегировать большие массивы информации» (Сорокин и др., 2021, с. 29), а «акцент на оценке использования навыков соответствует теоретической модели эффективного мэтчинга навыков» (Там же, с. 30). Трекинг подразумевает фиксацию всего набора навыков, используемых в работе. «Происходит размывание границ между общими и специфическими навыками, а также самого понятия универсальных и “переносимых” компетенций» (Там же, с. 49).

Таким образом, каждый педагог ПОО оказывается и объектом, и инструментом, и субъектом мониторинга, что обеспечит и основательность его оценки и самооценки, и дальнейшее его профессиональное развитие.

Заключение

Оценка компетентности педагогов – не только актуальная, но и деликатная задача, решение которой оказывает прямое влияние на результа-

тивность и эффективность работы всей системы образования. Особенно это относится к оценке компетентности педагогов ПОО.

Перечень признанных сегодня методологических оснований оценки компетентности педагогов ПОО уже является весьма пространным. И все же мы считаем целесообразным дополнить его учетом результатов включенного, имманентного, осуществляемого самими педагогами мониторинга сферы профессионального образования и рынка труда. Эти результаты потребуют дальнейших научно обоснованных обработки и интерпретации. Среди них особую ценность будут представлять имплицитные, латентные данные и слабые сигналы, складывающиеся в цифровой трекинг профессиональной активности педагогов и мэтринг их навыков. Они позволят сказать о педагоге гораздо больше и точнее, нежели эпизодические отчетности и экзаменовки, предусмотренные аттестационными процедурами.

Представляется целесообразной разработка таких инструментов, которые бы обеспечили вовлечение педагогов в осознанное участие в мониторинге сферы образования и рынка труда как одной из основ оценки их профессиональной компетентности. Прототипы этих инструментов уже созданы и требуют лишь педагогической корректировки и адаптации. Авторы не ставят под сомнение теорию и практику существующей оценки, а лишь дополняют ее, как думается, в нужном и полезном направлении, что потребует дальнейшей значительной коллегиальной теоретико-методологической и еще большей опытно-экспериментальной работы. Но дорогу осилит идущий.

Список литературы

1. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Современные подходы к оцениванию квалификаций // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 100–106. <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/3561/1922>
2. Гуртов В. А., Гарифуллина Н. Ю., Сигова С. В. О прогнозной кадровой потребности российской экономики: качественный аспект // Проблемы прогнозирования. 2016. № 1. С. 90–101. <https://ecfor.ru/publication/prognoznaya-kadrovaya-potrebnosti-rossijskoj-ekonomiki/>
3. Гуртов В. А., Питухин Е. А. Прогнозирование потребностей экономики в квалифицированных кадрах: обзор подходов и практик применения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 21 (4). 130–161. <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.04.056>
4. Долгоаршинных Н. В., Фролова С. Л. Педагогическая аттестация: история и современность // Академический вестник Академии социального управления. 2013. № 1 (7). С. 28–38.
5. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Шабалин А. И. Система профессионального образования: как научиться слышать сигналы рынка труда? М.: НИУ ВШЭ, 2018. 40 с. (Современная аналитика образования. № 1 (18)).
6. Зырянова Н. И., Федоров В. А. Развитие кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций: применение профессионального стандарта педагога профессионального обучения // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 23–30. <https://doi.org/10.26170/po17-10-04>

7. Картавенко О. В., Федоров В. А., Осипова И. В., Третьякова Н. В. Внешняя оценка качества как фактор профессионального развития педагогического персонала в организациях среднего профессионального образования: монография / Под общ. ред. В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. 91 с.

8. Кислов А. Г., Щербин М. Д. К педагогической актуализации концепта субъектности // Ценности и смыслы. 2022. № 1 (77). С. 28–42. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-1-28-42>

9. Козлов В. А., Третьяк В. П. Место теории слабых сигналов в технологии Форсайта // Отраслевые рынки. 2012. № 4–5 (31). С. 1–17. http://www.virtass.ru/admin/pics/31-01_IO.pdf

10. Летова Л. В. Измерение латентной величины «профессиональная деятельность преподавателя» на основе модели Раша // Омский научный вестник. 2012. № 3 (109). С. 147–151.

11. Маслак А. А. Теория и практика измерения латентных переменных в образовании. Москва: Юрайт, 2016. 255 с.

12. Маслак А. А. Сравнительный анализ методов измерения компетенций // Новые технологии оценки качества образования: сб. мат. XVI форума Гильдии экспертов в сфере профессионального образования / Под общ. ред. Г. Н. Мотовой. М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2021. 155 с. <https://expert-edu.ru/images/2021/statuya/maslak.pdf>

13. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М.: Минобрнауки РФ; Институт содержания образования ГОУ – ВШЭ, 2010. 173 с.

14. Пивоваров Д. В. Основание и обоснованное // Современный философский словарь / Ред. В. Е. Кемеров. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: ПАНПРИНТ, 1998. С. 619–621.

15. Сорокин П. С., Мальцева В. А., Гасс П. В. Как и зачем измерять профессиональные навыки? М.: НИУ ВШЭ, 2021. 64 с. (Современная аналитика образования. № 8 (57)).

16. Субетто А. И. Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведение. Императив Неклассического синтеза. // «Академия Тринитаризма», публ.10892, 19.12.2003. <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001a/00160053.htm>

17. Темняткина О. В., Токменинова Д. В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей: Обзор зарубежных публикаций // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 180–195. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-180-195>

18. Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 99 p.

References

- Blinov, V. I., Batrova, O. F., Esenina, E. Yu., & Faktorovich, A. A. (2013). Modern approaches to the qualifications assessment. *Higher Education in Russia*, 5, 100–106. (In Russ.) <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/3561/1922>
- Dolgoarshinnykh, N. V., & Frolova, S. L. (2013). Pedagogicheskaja attestatsiia: Istoriia i sovremennost' [Pedagogical certification: History and moder-

- nity]. *Academic Bulletin of the Academy of Public Administration*, 1(7), 28–38. (In Russ.)
- Dudyrev, F. F., Romanova, O. A., & Shabalin, A. I. (2018). *System of vocational education and training: Keeping an ear to the needs of labor*. HSE. (In Russ.)
- Kartavenko, O. V., Fedorov, V. A., Osipova, I. V., & Tretyakova, N. V. (2022). *Vneshniaia otsenka kachestva kak faktor professional'nogo razvitiia pedagogicheskogo personala v organizatsiakh srednego professional'nogo obrazovaniia* [External quality assessment as a factor in the professional development of teaching staff in organisations of secondary vocational education]. RSVPU. (In Russ.)
- Gurtov, V. A., Garifullina, N. Yu., & Sigova, S. V., (2016). O prognoznnoi kadrovoi potrebnosti rossiiskoi ekonomiki: Kachestvennyi aspekt [Forecasting recruitment needs of the Russian economy: Qualitative aspects]. *Problemy Prognozirovaniya*, 1, 90–101. (In Russ.) <https://ecfor.ru/publication/prognoznaya-kadrovaya-potrebnosti-rossijskoj-ekonomiki/>
- Gurtov, V. A., & Pitukhin, E. A. (2017). Prognostication of the demands of economics in qualified personnel: Review of approaches and application experience. *University Management: Practice and Analysis*, 21(4), 130–161. (In Russ.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.04.056>
- Kislov, A. G., & Shcherbin, M. D. (2022). Towards a pedagogical actualization of the concept of subjectivity. *Values and Meanings*, 1, 28–42. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-1-28-42> (In Russ.)
- Kozlov, V. A., & Tretyak, V. P. (2012). The weak signals theory and the Foresight technology. *Industry Markets*, 4–5, 1–17. (In Russ.) http://www.virtass.ru/admin/pics/31-01_IO.pdf
- Letova, L. V. (2012). Izmerenie latentnoi velichiny “professionalnaia deiatel'nost' prepodavatelya” na osnove modeli Rasha [Measurement of the latent value “professional activity of a teacher” based on the Rasch model]. *Omsk Scientific Bulletin*, 3, 147–151. (In Russ.)
- Maslak, A. A. (2016). *Teoriia i praktika izmereniia latentnykh peremennykh v obrazovanii* [Theory and practice of measuring latent variables in education]. URAIT. (In Russ.)
- Maslak, A. A. (2021). Comparative analysis of methods for measuring competencies. In G. N. Motova (Ed.), *New technologies of education quality assessment: materials of XVI Forum of the Guild of Experts*. Guild of Experts in the Sphere of Professional Education. (In Russ.) <https://expert-edu.ru/images/2021/statya/maslak.pdf>
- Pivovarov, D. V. (1998). Ground and justified. In V. E. Kemerov (Ed.), *Modern philosophical dictionary* (pp. 619–621). PANPRINT. (In Russ.)
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. University of Chicago Press.
- Shadrikov, V. D., & Kuznetsova, I. V. (Eds.). (2010). *Metodika otsenki urovnia kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov* [Methodology for assessing the level of qualification of teaching staff]. Ministry of Education and Science of the RF; HSE. (In Russ.)
- Sorokin, P. S., Maltseva, V. A., & Gass, P. V. (2021). *How to measure professional skills*. HSE. (In Russ.)

- Subetto, A. I. (2003, December 19). Principle, laws and structure of the science of education—education science. Imperative of Non-Classical Synthesis. *Academy of Trinitarianism*, Article 10892. (In Russ.) <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001a/00160053.htm>
- Temnyatkina, O. V., & Tokmeninova, D. V. (2018). Modern approaches to teacher performance assessment: An overview of foreign publications. *Educational Studies Moscow*, 3, 180–195. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-180-195>
- Zyryanova, N. I., & Fedorov, V. A. (2017). Human resources development of professional educational organizations: Application of professional standard of a teacher of professional training. *Pedagogical Education in Russia*, 10, 23–30. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po17-10-04>

Информация об авторах / Information about the authors

Вертиль Владимир Васильевич – кандидат экономических наук, директор Екатеринбургского экономико-технологического колледжа, вице-президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9809-7194>, v.v.vertil@eetk.ru

Vladimir V. Vertil—Candidate of Science (Economics), Director of the Yekaterinburg College of Economics and Technology, Vice-President of the Union of Secondary Vocational Schools of Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9809-7194>, v.v.vertil@eetk.ru

Кислов Александр Геннадьевич – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, социологии и социальной работы Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0826-8709>, akislov2005@yandex.ru

Alexander G. Kislov—Doctor of Science (Philosophy), Professor, Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Social Work, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0826-8709>, akislov2005@yandex.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Из отечественного опыта оценки деятельности педагогических работников системы профессионального образования

Л. В. Захаровский¹✉

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация
✉konung-75@mail.ru

Аннотация

Введение. Динамика вызовов и рисков, с которыми сталкивается система профессионального образования России, требует поиска ответов на них в более широком контексте, включающем ее собственный исторический опыт.

Цель. Актуализировать особенности советского опыта оценки содержания деятельности педагогических работников системы профессионального образования.

Методы. Анализ научных публикаций и исторических источников в сфере профессионального образования и труда с применением историко-генетического и системного методов, обобщение и систематизация полученных выводов.

Результаты. Проанализированы экспертные мнения, зафиксированные в отечественных публикациях и архивных материалах 1970–1980-х гг. Определены причины относительного отставания оценки социально-значимых результатов обучения в позднесоветский период от профессиональных, выявлены подходы к решению этой проблемы, намеченные в ходе деятельности Всесоюзной отраслевой научно-исследовательской лаборатории «Проблемы оптимизации подготовки инженерно-педагогических кадров», обозначены возможные пути их актуализации в направлении учета формирования социально значимых компетенций выпускников.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы в процессе модернизации системы подготовки и оценки профессионально-педагогических кадров России.

Финансирование. Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Разработка модели формирования и совершенствования навыков педагогических кадров, включая разработку методологии современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО на основании мониторинга образовательной сферы и рынка труда» (прикладное исследование, № 073-00104-22-01).

Ключевые слова: государственная политика в области воспроизводства трудовых ресурсов, среднее профессиональное образование, СПО, компетенции, ценностные основы профессионального образования, методика аттестации педагогических работников

© Захаровский Л. В., 2022

Для цитирования: Захаровский Л. В. Из отечественного опыта оценки деятельности педагогических работников системы профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 4. С. 69–81. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.005>

Статья поступила в редакцию 18 октября 2022 г.; поступила после рецензирования 4 ноября 2022 г.; принята к публикации 10 ноября 2022 г.

Original article

From the domestic experience of assessing the competence of teachers of the vocational education system

Leonid V. Zakharovsky¹ ✉

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation
✉ konung-75@mail.ru

Abstract

Introduction. The dynamics of challenges and risks faced by the Russian vocational education system requires a search for answers in a broader context, including changes in approaches to labour market regulation and improving the content of vocational education.

Aim. To identify elements of the domestic experience of assessing the competence of pedagogical personnel that have the potential to be updated in the process of developing a methodology for assessing the results of teachers' activities adequate to modern challenges, aimed at forming socially significant competencies of graduates of vocational education organisations.

Methods. Analysis of scientific publications and historical sources in the field of education and labour using historical-genetic and systematic methods, generalization and systematization of the findings.

Results. The expert opinions recorded in domestic publications and archival materials of the 1970s and 1980s were analysed. The reasons for the relative lag in the late Soviet period between the development of methods for assessing socially significant learning outcomes from professional ones were identified; scientific approaches to solving this problem were outlined in the course of the activities of the research laboratory "Problems of optimising the training of engineering and pedagogical personnel" as well as possible ways of their actualization in solving these problems.

Practical significance. The results of the study can be used in the process of modernization of the system of training of professional and pedagogical personnel in Russia.

Funding. The article was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation "Development of a model for the formation and improvement of the skills of teaching staff, including the development

of a methodology for modern assessment of the professional competence of teaching staff of the vocational education system based on monitoring of the educational sphere and the labour market" (applied research, No. 073-00104-22-01).

Keywords: pedagogical competencies, secondary vocational education, TVET, history of vocational education, certification of teachers

For citation: Zakharovsky, L. V. (2022). From the domestic experience of assessing the competence of teachers of the vocational education system. *Vocational Education and Labour Market*, 10(4), 69–81. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.005>

Received October 18, 2022; revised November 4, 2022; accepted November 10, 2022.

Введение

Обращаясь к широко обсуждаемой сегодня проблеме оценки деятельности педагогических работников, не стоит ограничиваться анализом литературы последнего десятилетия. История развивается по спирали. Как известно, на внешней стороне легендарного перстня Соломона было начертано «Все проходит», а на внутренней (сокровенной) – «Ничто не проходит». Сегодняшний рост внимания к советскому прошлому побуждает обратиться к публикациям и архивным материалам периода «зрелого социализма», то есть 1970–1980-х гг., убеждающим в плодотворности и перспективности актуализации их содержания.

Цель статьи – актуализировать советский опыт в оценке деятельности педагогических работников системы профессионального образования, которая в значительной степени сосредоточена на формировании социально значимых компетенций как стержня всей педагогической деятельности, или, как настаивает В. И. Слободчиков в своем экспертном мнении об антропологическом смысле профессионального образования, на «вращивании “собственно человеческого в человеке”» (Слободчиков, 2020).

Публикации, обсуждаемые в статье, представляются репрезентативными, знаковыми. Отбор же неопубликованных материалов определяется широкими возможностями Государственного архива Свердловской области (далее – ГАСО), хранящего свидетельства истории не только важнейшего индустриального региона, но и всей страны, с регионами которой Свердловская область была теснейшим образом переплетена неисчислимыми связями. Воспользовались мы и возможностями архива Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург), созданного в 1979 г. (прежнее название – Свердловский инженерно-педагогический институт), в котором велись активные исследования по интересующей нас теме. Опираясь на результаты данных исследований, вуз осуществлял подготовку педагогических кадров для профессиональных училищ и заводских центров подготовки рабочих всего Советского Союза.

Параллельно с изучением архивных материалов проведен анализ более поздних публикаций, относящихся к постсоветскому периоду оте-

чественной истории. Среди них работы, исследующие потенциал аттестации как инструмента повышения эффективности управления образовательными системами (Кирова, 2002; Ковина, 1997; Самсонов, 2000); инструмента управления качеством образования (Булынский, 2001; Молчанов, 1998); инструмента повышения профессионализма и творческих способностей педагогических кадров (Зотова, 2008; Кузьмина, 2018; Татарченкова, 1999).

Методы

Методология нашего исследования сводится к экспликации, реконструкции и ретрансляции особенностей советского опыта оценки деятельности педагогических работников периода «зрелого социализма» как заслуживающего не только академического исторического внимания, но и дающего немало оснований к его использованию в современных условиях.

Результаты и обсуждение

Значение формирования социально значимых компетенций выпускников

Проблема совершенствования оценки деятельности педагогических работников, конечно же, в значительной степени коррелирует с теорией и практикой оценивания результатов, сформированных у обучающихся профессиональных образовательных организаций в ходе и по итогам реализации образовательных программ. Особенно актуальной и недостаточно изученной остается оценка личностных качеств всех участников образовательного процесса, в том числе педагогов (Шерина, Денисова, 2021). Наиболее весомой причиной затруднений в этой оценке выступает ориентация лишь на рыночный спрос («успешность») при целеполагании, фактическое размывание системы воспитательной работы, наблюдавшееся в условиях идеологического, ценностного вакуума последних десятилетий, в контексте которого закономерным стало снижение социального престижа и авторитета самих педагогических работников.

В советский же период неразрывная связь профессионального и социального компонентов в процессе формирования будущего работника получила и научное осмысление, и практическое выражение: она учитывалась как в ходе обучения, так и при планировании его результатов. Профессиональная компетентность работника, его умение квалифицированно выполнять свою специализированную работу не должно нарушать принцип всестороннего развития личности (Филиппов, 1980). Исходя из этого, выделяли два обязательных аспекта требований к качеству профессионального образования – производственно-необходимый уровень (профессиональное образование рассматривалось как ориентированное на «усредненный» уровень требований для различных производств и профессий) и, как он долго именовался, политехнический (направленный как раз на всестороннее развитие человека).

Результаты образования, в том числе и профессионального, оценивались с учетом многих его социальных эффектов, которые педагог профессионального училища обязан был учитывать, от них зависела и его репутация, находящая отражение в регулярных устных и письменных «Характеристиках», хранящихся в личном деле работника, и в итогах аттестации, введенной в практику в 1972 г.

Вся система взаимоотношений при реализации образовательного процесса строилась с обязательным учетом социальных эффектов:

1) воздействие образования на усиление социальной однородности общества (подъем уровня общего образования и квалификации трудящихся рассматривался в качестве фундаментальной предпосылки преодоления классовых различий, сближения социальных слоев и групп);

2) воздействие образования на процесс преодоления существенных различий между городом и деревней (повышение квалификации сельских жителей рассматривалось как необходимая предпосылка индустриализации и интенсификации сельскохозяйственного производства);

3) воздействие образования на процесс преодоления существенных различий между умственным и физическим трудом (превращение колхозников в агрономических работников);

4) роль образования в процессе формирования всесторонне развитой личности (в условиях научно-технической революции квалифицированный работник должен не только освоить соответствующие программы обучения, но и овладеть методами усвоения новых знаний в процессе работы) (Жамин, 1979).

Атмосфера спонтанной и постоянной, не обязательно документированной оценки деятельности педагогов мобилизовывала их усилия в социально востребованном направлении. В то же время в ходе социологических опросов тех лет (даже весьма ограниченных территориально и хронологически) о мотивах поступления в то или иное учебное заведение и профессиональных планах выявлялись далеко не только позитивные тенденции: рост территориальной неоднородности в развитии сети учебных заведений (приводившей к разной степени доступности получения профессионального образования), снижение доли выпускников дневных школ, поступающих на обучение в профессионально-технические учебные заведения (Плясовских, 1987), падение престижа профессионально-технического образования в обществе, в том числе среди молодежи (что приводило к систематическому невыполнению профтехучилищами планов наборов контингента и необходимости комплектования корпуса педагогов за счет прикомандирования кадров с промышленных предприятий, от их парторганизаций).

Современное понимание социальных эффектов образования позволяет более многогранно рассмотреть выполнение системой профессионального образования ее социальных функций, например:

– «социального миксера», «перемешивающего» в одном коллективе детей из разных социальных групп для приобретения опыта взаимодей-

ствия, выстраивания конструктивных отношений и предотвращения социальных потрясений;

- «социального парника», обеспечивающего заданное качество социально-личностного созревания индивида в специально сконструированных социально-психологических и организационно-педагогических условиях с учетом индивидуальных особенностей и пределов психофизиологических возможностей обучающихся;

- «социального сита» ... которое тестирует и просеивает, отбирает и распределяет индивидов по различным социальным стратам и позициям;

- «социального лифта», обеспечивающего социальную мобильность (Голиков, 2012).

То, насколько профессиональная образовательная организация обеспечивает исполнение этих функций, зависит от вклада в ее работу каждого педагога. Сформировавшееся в советской научной литературе и получившее дальнейшее развитие в современный период представление о целом комплексе социальных эффектов образования, в том числе профессионального, их неразрывной связи с собственно профессиональной подготовкой обучающихся и взаимовлиянии, служат веским обоснованием необходимости учета социальных эффектов в совокупности инструментов оценки деятельности педагогических кадров.

Первые подходы к возникновению такого инструментария наметились еще в советский период, однако в то время они были ориентированы на уровень учебных заведений в целом, без особой персонализации роли их педагогических работников. Итоги проверок училищ комиссиями партийно-государственных органов различного уровня и в разное время неизменно включали в число наиболее значимых недостатков различные упущения в деятельности, влекущие именно социальные эффекты, – от нарушений при приеме на обучение воспитанников детских домов до недостаточного уровня общественно-политической активности учащихся.

Формирование такого деперсонифицированного подхода при проверках было в немалой степени обусловлено хроническим дефицитом педагогических кадров в системе советского профессионально-технического образования. Так, в 1950-е гг. основное звено подготовки кадров мастеров (индустриально-педагогические техникумы) обеспечивало лишь 50% потребности в них. Ситуацию усложняло и то, что происходил экономически (фактически, рыночно) мотивированный отток квалифицированных преподавателей ПТУ в сферу промышленного производства, росли показатели самовольного выбытия прибывающих по распределению преподавателей. Так, «Главное управление [трудовых резервов] по плану распределения должно было направить [в Свердловскую область – Л. З.] в 1957 г. 144 человека. Фактически прибыло 100 человек ... Часть выпускников техникумов, прибыв в учебные заведения с направлением Главного управления и приказом областного управления, самовольно выбыли из училищ и школ»¹.

¹ ГАСО. Ф. Р-2203. Оп.1. Д.478. Л. 14.

«Местные партийные организации в ответ шли путем мобилизации квалифицированных рабочих и специалистов для работы в профтехобразовании. При этом не учитывались ни распространение латентно-рыночного сознания в рабочей среде, ни специфика творческого по природе труда преподавателя, требующего не только узкопрофессиональной подготовки, но и призвания, способностей, коммуникативных навыков и т. д. Пример Свердловской области показывает, что проблема педагогических кадров обострялась: в 1965 г. по сравнению с 1959 г. количество мастеров и преподавателей, имеющих лишь общее среднее или неполное среднее образование, увеличилось с 972 до 1206» (Захаровский, 2015). Этот негативный опыт также стоит учесть в современных условиях актуализации мобилизационных мер.

Переход подготовки педагогов и оценки их деятельности на научно-институциональные основы

Проблема качества педагогического корпуса долго оставалась весьма острой. Поэтому к 1979 г. инженеры-педагоги для профтехучилищ СССР привлекались уже не только с предприятий, но и целенаправленно готовились в 34 вузах. Введение аттестации инженерно-педагогических работников мотивировало их к самообразованию. Наконец, в 1979 г. была реализована идея создания института, специально предназначенного для подготовки инженерно-педагогических кадров, высказанная еще в 1966 г. начальником Свердловского областного управления профтехобразования С. А. Заложневым (Леднев, 2004). В г. Свердловске открылось первое в стране специализированное высшее учебное заведение системы профессионально-педагогического образования – Свердловский инженерно-педагогический институт (СИПИ).

Приказом Государственного комитета СССР по профессионально-техническому образованию от 4 августа 1980 г. № 118 на базе СИПИ была создана Всесоюзная отраслевая научно-исследовательская лаборатория «Проблемы оптимизации подготовки инженерно-педагогических кадров» (далее – ОНИЛ). Работа ОНИЛ выполнялась согласно Программе научных исследований, утвержденной Государственным комитетом СССР по профтехобразованию от 16.12.1981 г. на пятилетку до 1986 г. Среди научных направлений, определенных этой программой для ОНИЛ, была и методика достижения социальных эффектов образовательной деятельности. В ходе выполнения программы исследований ОНИЛ была разработана модель психолого-педагогической подготовки инженера-педагога, разработаны принципы и методы профессионального воспитания студентов инженерно-педагогических специальностей с учетом формирования их ценностных ориентаций и нравственно-этических норм поведения, исследованы профессионально значимые качества личности специалистов инженерно-педагогического профиля, разработан комплексный план коммунистического воспитания студентов.

Особый интерес представляет отчет о проведенной научно-исследовательской работе по теме 08-206-84 «Проблемы оптимизации под-

готовки инженерно-педагогических кадров» за 1984 г. В составлении отчета приняли участие виднейшие ученые СИПИ: Э. Ф. Зеер, Г. Е. Зборовский, Г. А. Карпова, Л. К. Малштейн и др. Огромную ценность имеют разделы: 2.1. Концепция развития инженерно-педагогического образования; 2.5.2. Содержание психолого-педагогической подготовки инженеров-педагогов; 3.3. Формирование профессиональной направленности личности будущего инженера-педагога в процессе педагогической практики; 3.4. Принципы и методы профессионального воспитания студентов инженерно-педагогического вуза; 3.5. Факторы, влияющие на вхождение в профессию выпускника СИПИ. В отчете нет целостного исследования, направленного на выработку оптимальной методики оценки результатов педагогической деятельности будущих выпускников, однако намечен целый ряд интересных подходов к проблеме, представляющих большой интерес и в наши дни.

Принципиальным является сложившееся среди ученых ОНИЛ представление о том, что обучение в ПТУ непосредственно связано с формированием личности будущего рабочего. Между тем основную массу преподавателей и мастеров в тот период составляли лица без базового инженерно-педагогического образования, и одним из существенных недостатков этих специалистов было признано «уклонение от воспитательной работы с учащимися». В условиях постоянного увеличения среди учащихся количества «трудных подростков» выход ученые ОНИЛ видели в подготовке специалистов, совмещающих функции мастера производственного обучения или преподавателя спецтехнологии с функцией специалиста по воспитательной работе. На основе этой подготовки предъявлялись и требования к соответствию деятельности педагогических коллективов ПТУ сформулированным на партийно-государственном уровне социальным эффектам профессионального образования.

Верным представляется подход ученых ОНИЛ, заключающийся в том, что воспитанию, неразрывно увязываемому с профессиональной подготовкой, придается комплексный характер. В качестве примера отметим задачу поддержки технического творчества учащихся. С учетом динамизма и изменчивости моды, индивидуальных и общественных запросов, вкусов и потребностей, современных темпов перестройки производства и отраслей сервиса заслуживают актуализации как концептуальные представления ученых ОНИЛ о развитии технического творчества в качестве мощного средства формирования всесторонне развитой, гармоничной личности, так и конкретные разработки, включающие целый спектр объектов психолого-педагогического изучения: проблемы сущности творческой деятельности, ее специфики и особенностей проявления; проблемы творческой личности, особенности ее формирования, проявления творческих способностей; проблемы продукта творческой деятельности; проблемы коллективного творчества; проблемы обучения творчеству и другие.

Интерес представляет сложившееся в тот период понимание технического творчества не только как средства укрепления связи между профессиональным обучением и производством, но и как формы

приобщения к постоянному творческому поиску. В качестве наиболее интересной организационно-педагогической формы, выработанной в процессе поисков в этом направлении, оценивались экспериментально-конструкторские бюро (ЭКБ), включавшие по 2–3 творческие группы, в каждую из которых входили по 8–10 учащихся. Важно, что в работе групп принимали участие преподаватели, мастера производственного обучения, а также инженеры с производства, в интересах которого осуществлялись творческие проекты учащихся. Соединение педагогов, учивших творчеству, и практиков, направлявших творческую активность, позволяло учащимся реализовывать научно-технический поиск в условиях, максимально приближенных к производственным¹. В этой модели учащийся не просто работал рядом с инженером-педагогом, он на равных участвовал в дискуссиях, являлся не только исполнителем конструкторских замыслов, но и партнером, равноправным автором разработки. В более широком смысле в процессе технического творчества у учащихся формировалась любовь к своей профессии и активная жизненная позиция. Конкретная, увязанная с планами развития базового предприятия направленность технического творчества создавала точные, количественно определяемые (число проектов, внедренческий эффект и т. д.) инструменты оценки деятельности соответствующих педагогов.

Понимая, что профессиональное образование должно вносить свой вклад в формирование мировоззренческих, нравственных, эстетических и физических качеств личности специалиста-строителя коммунизма, ученые ОНИЛ включали в число профессионально значимых качеств педагога социальные элементы, в том числе коммунистическую идейность, общественно-политическую активность, высокий нравственный облик, коллективизм. Разработка современной методики оценки эффективности педагогической деятельности требует их переосмысления, увязки с отечественной традицией и современными реалиями российского общества, мировыми тенденциями (цифровизация, глобализация и т. д.), но сама необходимость четко сформулированных социальных компонентов в модели компетентности педагогических работников несомненна.

Основной формой оценки государством деятельности педагогических работников с 1972 г. стала процедура их аттестации. В 1990-х гг. она претерпела существенные изменения. Анализ этих изменений позволяет говорить не только о процедурной ее конкретизации, но и об излишней формализации и бюрократизации аттестационных процедур, порождающих и сегодня «существенные противоречия в их проведении: между гуманистическими задачами стимулирования профессионального мастерства педагогов и улучшения их материального положения и формализацией аттестационной процедуры, ... между квалификационными требованиями к аттестуемому и возможностями создания условий для их реализации; между правовым регулированием

¹ Проблемы оптимизации подготовки инженерно-педагогических кадров: отчет о НИР (заключительный) / Рук. Э. Ф. Зеер. Свердловск: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1985. С. 32.

ем процесса аттестации и отношением аттестуемых к справедливости нормативных требований и объективности выводов; между управленческим жестким воздействием на процесс аттестации и реальной потребностью аттестуемых в согласовании аттестационных процедур» (Ковина, 1997).

Экспертное сообщество, осознавая эти и другие проблемы, неоднократно выдвигало предложения о совершенствовании аттестационных механизмов. Для оценки же деятельности педагога по формированию социальных компетенций не избежать четкой артикуляции ценностных основ, которые должны войти в структуру основополагающих задач педагогической деятельности. Такими должны быть традиционные для отечественной педагогики и российского общества в целом приоритеты, значение которым в обязательном порядке придавалось в материалах ОНИЛ, но о которых мало вспоминали в последние три десятилетия. Следование таким ценностным ориентирам – самый надежный путь решения большинства проблем современного общества, которые плохо поддаются регулированию внешними по отношению к личности механизмами – юридическими, экономическими и другими. Эти ориентиры необходимо вернуть в деятельность педагогических работников, а значит, и в оценку этой деятельности.

Заключение

Исследование наработанного и апробированного в советский период опыта оценки деятельности педагогических работников профессиональных учебных заведений в сопоставлении с современными подходами позволяет сделать ряд выводов:

1. Оценка социальных эффектов деятельности педагогического корпуса остается значимой как с точки зрения долгосрочных государственных интересов, так и с точки зрения успешности будущего жизненного пути обучающихся.

2. Современная ситуация, безусловно, несет целый ряд вызовов и рисков, которые не были характерны для советского периода, что требует существенной модификации опыта оценки социальных эффектов образовательной деятельности, накопленного в советский период.

3. Ввиду того, что социальные эффекты, в том числе в профессиональном образовании, возникают как синергия множества последовательных воспитательных и просветительских усилий, нравственного влияния многих авторитетных для обучающихся лиц, было бы рационально производить их оценку (по опыту советского периода) не столько на уровне работы отдельного педагога, сколько на уровне деятельности образовательной организации.

Список литературы

1. Булынский Н. Н. Инновационный характер управления качеством профессионального образования // Вестник Челябинского государственного университета. 2001. № 1. С. 72–83.

2. Голиков Н. А. Социальные эффекты образования: реалии, прогнозы, перспективы // Теория и практика общественного развития. 2012. № 11. С. 73–79.
3. Жамин В. С. Социально-экономические проблемы образования и науки в развитом социалистическом обществе. М.: Экономика, 1979. 184 с.
4. Захаровский Л. В. Советская модель профессионально-технического образования: актуализация опыта в современных условиях. Екатеринбург: РГППУ, 2015. 103 с. <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/20914>
5. Зотова Н. К. Аттестация как способ повышения квалификации учителей: монография. Оренбург: РЦРО, 2008. 108 с.
6. Кирова Т. Ф. Аттестация педагогических работников как развивающаяся система по специальности: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2002. 194 с.
7. Ковина Т. Е. Аттестация педагогических кадров как средство управления системой образования в регионе: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1997. 221 с.
8. Кузьмина Н. В. Методы исследования образовательных систем. СПб.: Центр стратегических исследований, 2018. 162 с.
9. Леднев В. П. Профессионально-педагогическое образование на Урале: становление и развитие. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004. 141 с.
10. Молчанов С. Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 1998. 255 с.
11. Плясовских В. С. Политика КПСС в области народного образования. М.: Мысль, 1987. 222 с.
12. Самсонов Ю. А. Концептуальные основы аттестации в системе профессионального развития руководителя образовательного учреждения: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Великий Новгород, 2000. 35 с.
13. Слободчиков В. И. Антропологический смысл профессионального образования (экспертное мнение) // Организационная психология. 2020. № 4 (12) С. 91–98. <https://clck.ru/32eoRx>
14. Татарченкова С. С. Педагогическая экспертиза профессиональной компетентности учителя в ходе аттестации: уч.-мет. пос. Архангельск: Арханг. обл. ин-т переподготовки и повышения квалификации работников образования, 1999. 124 с.
15. Филиппов Ф. Р. Социология образования. М.: Наука, 1980. 197 с.
16. Шерина Н. В., Денисова Н. Ю. Оценка и аттестация обучающихся при освоении программы воспитания СПО как условие подготовки всесторонне развитого профессионала // Евразийский научный журнал. 2021. № 11. С. 22–29. <https://clck.ru/32eoT7>

References

- Bulynsky, N. N. (2001). Innovative nature of quality management of vocational education. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 1, 72–83. (In Russ.)
- Filippov, F. R. (1980). *Sotsiologiya obrazovaniia* [Sociology of education]. Nauka. (In Russ.)

- Golikov, N. A. (2012). Social effects of education: Realities, forecasts, prospects. *Theory and Practice of Social Development*, 11, 73–79. (In Russ.)
- Kirova, T. F. (2002). *Attestatsiia pedagogicheskikh rabotnikov kak razvivaiushchaisia sistema po spetsial'nosti* [Certification of teaching staff as a developing system in the specialty] (Unpublished PhD thesis). Veliky Novgorod. (In Russ.)
- Kovina, T. E. (1997). *Attestatsiia pedagogicheskikh kadrov kak sredstvo upravleniia sistemoi obrazovaniia v regione* [Certification of teaching staff as a means of managing the education system in the region] (Unpublished PhD thesis). St. Petersburg. (In Russ.)
- Kuzmina, N. V. (2018). *Metody issledovaniia obrazovatel'nykh sistem* [Methods of research of educational systems]. Center for Strategic Studies. (In Russ.)
- Lednev, V. P. (2004). *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie na Urale: Stanovlenie i razvitie* [Vocational pedagogical education in the Urals: Formation and development]. RSVPU. (In Russ.)
- Molchanov, S. G. (1998). *Teoriia i praktika attestatsii pedagogicheskikh i rukovodiashchikh rabotnikov obrazovatel'nykh uchrezhdenii* [Theory and practice of certification of teachers and managers of educational institutions]. Chelyabinsk State University. (In Russ.)
- Plyasovskikh, V. S. (1987). *Politika KPSS v oblasti narodnogo obrazovaniia* [The policy of the CPSU in the field of public education]. Mysl. (In Russ.)
- Samsonov, Yu. A. (2000). *Kontseptual'nye osnovy attestatsii v sisteme professional'nogo razvitiia rukovoditelia obrazovatel'nogo uchrezhdeniia: avtoref. dis... dokt. ped. nauk* [Conceptual foundations of certification in the system of professional development of the head of an educational institution] (Doctoral dissertation abstract). Veliky Novgorod. (In Russ.)
- Sherina, N. V., & Denisova, N. Yu. (2021). Assessment and certification of students during the development of the vocational education program as a condition for the preparation of a comprehensively developed professional. *Eurasian Scientific Journal*, 11, 22–29. (In Russ.)
- Slobodchikov, V. I. (2020). The anthropological meaning of vocational education (expert opinion). *Organizational Psycholinguistics*, 4, 91–98. (In Russ.) <https://clck.ru/32eoRx>
- Tatarchenkova, S. S. (1999). *Pedagogicheskaiia ekspertiza professional'noi kompetentnosti uchitelia v khode attestatsii* [Pedagogical expertise of professional competence of a teacher during certification]. Archangelsk regional institute of advanced training of teachers. (In Russ.)
- Zakharovsky, L. V. (2015). *Sovetskaia model' professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniia: aktualizatsiia opyta v sovremennykh usloviakh* [the soviet model of vocational education: actualization of experience in modern conditions]. RGPPU. (In Russ.)
- Zhamin, V. S. (1979). *Sotsial'no-ekonomicheskie problemy obrazovaniia i nauki v razvitom sotsialisticheskome obshchestve* [Socio-economic problems of education and science in a developed socialist society]. Ekonomika. (In Russ.)
- Zotova, N. K. (2008). *Attestatsiia kak sposob povysheniia kvalifikatsii uchitelei* [Certification as a way to improve teachers' qualifications]. RCRO. (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the author

Захаровский Леонид Владимирович – кандидат исторических наук, доцент кафедры документоведения, истории и правового обеспечения, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0951-2080>, konung-75@mail.ru

Leonid V. Zakharovsky—Candidate of Science (History), Docent at the Department of Documentation, History and Legal Support, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0951-2080>, konung-75@mail.ru

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

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

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Author has read and approved the final manuscript.

Модель soft-компетенций педагога среднего профессионального образования

Э. Ф. Зеер¹ ✉, Д. П. Заводчиков¹

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация
✉ zeer.ewald@yandex.ru

Аннотация

Введение. Компетентностный подход в практике подготовки педагога СПО лег в основу требований к результатам обучения, закрепленных в ФГОС. Однако практика совершенствования кадрового потенциала реальных организаций практически не использует возможности компетентностного подхода для отбора и прогноза профессионального развития. Модель компетенций педагога СПО может стать ядром такой практики в системе среднего профессионального образования.

Цель. Содержательно наполнить и обосновать модель soft-компетенций педагога СПО для повышения кадрового потенциала через процедуры профессионального психологического отбора и прогноза профессиональной успешности.

Методы. В ходе исследования использовался теоретико-методологический анализ смыслового и содержательного наполнения предметного поля исследований, релевантных идее компетенций, в эмпирической части исследования применялись опросные методы и метод экспертных оценок.

Результаты. В ходе исследования определен перечень soft-компетенций педагога СПО и предложена последовательность разработки модели компетенций для целей профессионального психологического отбора и прогноза профессионального развития педагога СПО.

Научная новизна. На выборке педагогов СПО выделена отдельная группа soft-компетенций (форсайт-компетенций), направленная как на прогнозирование изменений в профессиональной деятельности, так и на прогнозирование развития себя в качестве ее субъекта.

Практическая значимость. Представленная последовательность разработки модели может быть применена для других отраслей или видов деятельности, а предложенная модель может служить основой для разработки процедур отбора и прогноза профессионального развития педагога СПО.

Финансирование. Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Система профессионального психологического отбора и прогноза профессионального развития педагогов СПО на основе концепции Soft-компетенций» (прикладное исследование, № 073-00104-22-01).

Ключевые слова: soft skills, мягкие навыки, надпрофессиональные навыки, форсайт-компетенции, компетентностный подход, профессиональные компетенции, среднее профессиональное образование, СПО, педагог профессионального обучения

© Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., 2022

Для цитирования: Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Модель soft-компетенций педагога среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 4. С. 82–97. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.006>

Статья поступила в редакцию 8 ноября 2022 г.; поступила после рецензирования 16 ноября 2022 г.; принята к публикации 19 ноября 2022 г.

Original article

Soft skills for secondary vocational education teachers

Ewald F. Zeer¹✉, Dmitry P. Zavodchikov¹

¹ Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

✉zeer.ewald@yandex.ru

Abstract

Introduction. The use of a competence-based approach in the practice of training a teacher of secondary vocational education is a part of the requirements for the learning outcomes in the federal state educational standard. However, real organisations do not use the possibilities of a competence-based approach for the selection and forecasting of professional development when improving the human resources potential. The competence model of a teacher of secondary vocational education can become the core of such practice in the system of secondary vocational education.

The aim of the article is to substantiate the soft skill model of a secondary vocational education teacher in order to improve the human potential through the procedures of professional psychological selection and forecasting of professional success.

Methods. In the course of the study, a theoretical and methodological analysis of the semantic and substantive content of the subject field of research that was relevant to the idea of competencies was used. In the empirical study, survey methods and the expert assessment method were used.

Results. In the course of the research, a list of soft competencies of a teacher of secondary vocational education was identified and a sequence of development of a competence model for professional psychological selection and forecasting the professional development of a teacher of secondary vocational education was proposed.

Scientific novelty. A separate group of soft competencies was identified on a sample of secondary vocational education teachers, aimed at predicting the changes in both the professional activity and oneself as its subject.

Practical significance. The presented sequence of model development can be applied to other industries or types of activities. The presented model can serve as the basis for the development of selection and forecasting procedures of the professional development of secondary vocational education teachers.

Funding. The article was carried out within the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation "The System of Professional Psychological Selection and Forecasting of the Professional Development of Teachers of Secondary Vocational Education Based on the Concept of Soft Competencies" (applied research, № 073-00104-22-01)

Keywords: soft competencies, soft skills, supra-professional skills, foresight competencies, teacher of vocational education, secondary vocational education, competencies-based approach, professional competencies, vocational teacher

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

Received November 8, 2022; revised November 17, 2022; accepted November 19 2022.

Введение

Подготовка педагогических кадров для разных уровней системы образования является ключевым моментом создания производительных сил для всех отраслей народного хозяйства. Чем более квалифицированной является деятельность, тем больше требуется систематизированное в дидактической форме знание, чтобы начать ее выполнять, и тем серьезнее транзакционные издержки и последствия, связанные с ее неудовлетворительным выполнением. Иными словами, для подготовки квалифицированных кадров требуются квалифицированные педагогические кадры. Поэтому в условиях постоянных социальных и технологических изменений вопрос формальных и неформальных требований к личности педагога общего и профессионального образования является актуальным постоянно.

Сложившаяся в период существования СССР национальная система общей и профессиональной подготовки предъявляла требования не только к учащемуся, но и к педагогу, мастеру производственного обучения, преподавателю высшей школы. Базис требований к личности, поведению, квалификации не без перекосов был заложен не только нормативно и идеологически, но и исторически через ликвидацию безграмотности и индустриализацию. Складывающиеся традиции закрепляли в целом позитивный, местами даже сакрализированный, образ учителя, мастера и преподавателя, а также самой системы как гуманизированного пространства взросления (школа – «второй дом», путевка в жизнь и т. п.).

Распад СССР на фоне социального выживания и надежд на повышение уровня жизни в процессе перехода к рыночным отношениям, без сомнения, повлек за собой глубокое падение престижа не только рабочих профессий, но и педагогической деятельности. Довольно резко по историческим меркам сменился пул востребованных профессий и направлений подготовки. При этом модернизация содержания и структуры образования на всех уровнях приобрела практически неуправляемые формы. Вера в партнерские экономические отношения и надежда на включение в образовательное европейское пространство обусловили безоглядную ориентацию на компетентностный подход в образовании. Вместо осмысления и при необходимости постепенной интеграции запустилась на ходу перестройка системы через Болонский процесс, внедрение двухуровневой подготовки, неоднократная смена образовательных стандартов, ликвидация начального профессионального образования и т. д.

Компетентностный подход, безусловно, имеет свои методологические и теоретические недостатки, главным из которых является конвенциональность самого понятия «компетенция». Можно привести в пример огромное количество научных работ по формированию компетенций у студентов по разным направлениям подготовки, но заметных исследований психологической структуры компетенций мы не обнаружим. Скорее всего, именно это во многом определило как систематический пересмотр перечней компетенций, так и произвольность в их формулировках. За исключением более-менее устоявшейся «способен и готов» все остальные формулировки являются экспертными обобщениями по разным направлениям подготовки вне реализации четко прописанной процедуры выявления компетенций на основе глубокого анализа и эмпирических исследований профессиональной деятельности. С другой стороны, именно эта неопределенность придает компетентностному подходу высокую гибкость в выборе содержания, форм и методов.

Внедрение компетентностного подхода в образование, таким образом, инициировало потребность в создании компетентностной модели выпускника, в том числе самого педагога, мастера, преподавателя. Вопрос встал не только о содержательном наполнении, но и масштабности компетенций по отношению к субъекту будущей профессиональной деятельности. Федеральный государственный стандарт (далее – ФГОС) поколения 3++ закрепил три типа компетенций – универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). В нормативном описании профессиональной деятельности в трудовых стандартах релевантно закрепленным для компетенций понятием стало понятие трудовых функций. А в реальной профессиональной деятельности понятие компетенций зафиксировалось как причинное объяснение успешности субъекта в связи с тем, что ее невозможно прогнозировать исходя только из объема, широты или глубины профессионального знания. Осмысленные практики бизнеса и производства позволило описать компетенции в форме навыков и разделить их на hard и soft skills, а также, учитывая масштабы информатизации и компьютеризации, digital skills.

Такая длинная преамбула понадобилась не только для формулирования цели статьи, но и для осмысления проблемы, в основе которой лежат следующие противоречия:

1) между потребностью системы среднего профессионального образования (далее – СПО) в высококвалифицированных педагогических кадрах и низким престижем как производительного (рабочих профессий), так и педагогического труда на фоне часто пересматриваемых стандартов образования;

2) между сущностью и описанием результатов профессиональной подготовки современного специалиста, в том числе и самого педагога, в виде компетенций;

3) между конвенционально сформулированными результатами профессиональной подготовки в рамках СПО, требованиями к формальной и реальной квалификации педагога и потребностью их научно обосновать.

ванного измерения в профессионально-образовательном процессе в целях его совершенствования.

Таким образом, проблему можно обозначить как недостаточность практико-ориентированных технологий совершенствования профессионально-педагогического потенциала педагога системы СПО в условиях кадрового дефицита на основе принятых в качестве подхода и нормативно закреплённых в ФГОС результатов профессиональной подготовки в виде компетенций.

Цель статьи, в таком случае, – наполнить содержательно и обосновать модель soft-компетенций педагога СПО в целях повышения кадрового потенциала через процедуры профессионального психологического отбора и прогноза профессиональной успешности.

Методы

В ходе исследования использовался теоретико-методологический анализ смыслового и содержательного наполнения предметного поля исследований, релевантных идее компетенций. В ходе разработки модели использовались классификация и структурно-содержательный анализ. В эмпирическом исследовании использовались опросные методы и метод экспертных оценок.

Результаты и обсуждение

Компетентностный подход: формирование и развитие

Теоретико-методологический анализ проблемы компетенций в профессиональном образовании позволяет не только терминологически выделить этапы становления компетентностного подхода, но и исторически релевантные этим этапам репрезентации и экспликации идеи компетенций педагогическим и психологическим профессиональным сообществом.

Первый этап можно обозначить как донаучный (вплоть до конца XIX в.). В ходе этого этапа формулировались и транслировались обобщения профессионального опыта, способностей и особенностей субъекта, связанных с качеством выполняемой деятельности в виде смыслов – в основном в форме поговорок («Не смотри, как орет, а смотри, как дело ведёт» и т. п.) или крылатых выражений («Многознание уму не научает»). Отметим, что именно на этом этапе на уровне идеи успешность профессиональной деятельности связывается не только с профессиональным знанием предмета деятельности и способа работы с ним, но и с личностными и индивидуальными свойствами субъекта деятельности.

Второй, научный, этап можно разделить на определенные периоды.

Первый период этого этапа начинается с середины XIX в. через развитие психофизиологического подхода к исследованию трудовой деятельности, в частности с работ И. М. Сеченова (2021), в которых были выявлены оптимальные закономерности режимов труда и отдыха, динамика работоспособности и утомления и т. п. Личностные свойства и достоинства при этом в качестве предмета исследования не рассматривались.

Второй период научных исследований связан с развитием в конце XIX–начале XX века психотехники, в которой способности и качества субъекта деятельности уже рассматриваются как причинный фактор успешности овладения профессиональной деятельностью. Однако совершенствование профессиональной деятельности рассматривалось не через личностное развитие, а через включение в структуру трудовой деятельности способностей человека, сопряженных с научной организацией труда (Гастев, 2011).

Третий период в отечественной традиции связан с развитием психологии труда после идеологического разрушения в 30-х гг. XX в. психотехники, а в зарубежной – индустриальной психологии, примерно в это же время пришедшей на смену психотехнике. Наиболее приближенной к пониманию компетенций на этом этапе оказалось понятие «профессионально важные качества» (далее – ПВК), рассматриваемые во взаимосвязи с быстрым освоением и эффективным выполнением профессиональной деятельности. Наряду с отдельными психофизиологическими характеристиками и свойствами психических процессов, к ПВК относили личностные характеристики. На этом этапе инициировалось создание классических психодиагностических методов и методик исследования личности, в том числе во взаимосвязи с деятельностью. В это же время как в зарубежной, так и в отечественной психологии активно разрабатывалась концепция установки. В работах Д. Н. Узнадзе (1961) и его последователей установка рассматривалась как когнитивное образование на основе психофизиологии ощущений и восприятия. В работах зарубежных психологов – в основном как характеристика социального поведения человека. Существенно систематизировал и развил понятие установки в рамках социологии В. А. Ядов (2013) в концепции диспозиций. На сегодняшний день установка по отношению к трудовой и профессиональной деятельности обобщенно трактуется и как когнитивное образование, и как функциональное состояние через семантическое обозначение «готовность», что совпадает с формулировками компетенций в образовательных стандартах и семантикой бизнес-практики, например, готовность к изменениям.

Начиная с 70-х гг. XX века акцент исследований, в основном в зарубежной психологии, сместился в сторону практики, в частности применения и эффективности процедур психологического отбора и подбора. В отечественной психологии активно обсуждалась и исследовалась проблема профессиональной пригодности, обозначенная еще в рамках психотехники. Современному представлению о делении способностей на *hard skills* и *soft skills* оказалась релевантна общепринятая классификация, выделяющая общие и специальные способности. В целом, разнообразие работ, профессий и специальностей, многообразие свойств и качеств субъекта, проявляемых в профессиональной деятельности, многозначность взаимосвязей между требованиями профессиональной деятельности и реальными свойствами субъекта породили идею о том, что есть некий базис способностей и навыков для освоения разных видов деятельности. Еще более близким к компетенциям по смыслу и содержанию является обнаруженное эмпирически и разработанное в рамках

концепции системогенеза профессиональной деятельности В. Д. Шадриковым (1982) понятие констелляции, то есть устойчивой взаимосвязи ПВК, группирующихся по мере освоения и выполнения профессиональной деятельности.

Таким образом, психологическая линия анализа компетенций как результата образования основывается на тех закономерностях, структуре и новообразованиях личности, которые описывают и объясняют соответствие личности, субъекта и требований профессиональной деятельности (готовность, пригодность, ПВК, способности).

В системе образования психологическое понимание преломлялось через конкретную профессиональную деятельность. Профессиональное образование в практическом аспекте отвечает за решение вполне определенных задач – отбор содержания, форм и методов, подготавливающих субъекта к будущей профессиональной деятельности. Таким образом, семантика готовности в профессиональной подготовке и образовательной практике заложена изначально как противоречие между психологическим содержанием и признаками разных типов деятельности – обучения и трудовой деятельности, несмотря на их очевидную предметную взаимосвязь.

Собственно говоря, именно уровень освоения дидактически обработанного знания о предмете профессиональной деятельности и способов его практического преобразования со времен классификации Блума стал мерилем академической успеваемости, но оказалось, что прямая корреляция с профессиональной успешностью отсутствует. На этот аспект и обратил внимание Н. Хомский (1972), формулируя сущность компетенций: человек знает, «что» и «как», но не может справиться с практической ситуацией. Такое понимание инициирует пересмотр подходов к результатам профессиональной подготовки в системе профессионального образования, появлению и закреплению понятийного аппарата, как косвенно, так и напрямую связанного с компетентностным подходом: ключевые навыки, ключевые квалификации, надпрофессиональные навыки, метапрофессиональные качества и т. п. (Астапенко, Шмурыгина, 2022; Бацунов и др. 2018; Жадько, Безруких, 2011; Есенина, Коновалов, 2022; Рогалева, Третьякова, 2022; Степашкина и др., 2022; Jain, 2009). Следует заметить, что, например, в английском языке для обозначения *компетентности* и *компетенции* используется одно слов (*competence*), их семантические различия проявляются только в контексте, что, несомненно, затрудняет их научное описание (Cinque, 2016; Barnard, 2019; Hurrell et al., 2012). И хотя на интуитивном уровне различия в содержании в большинстве случаев воспринимаются, существующая установка не плодит сущностей обусловила предложение отказаться от компетентностного подхода или хотя бы его упростить. Так, И. А. Зимняя (2004) предложила использовать оба понятия – *компетентность/компетенция* – рядоположено, не разводя их значения.

Перед широким внедрением компетентностного подхода в нормативном и содержательном аспектах в образование мелькали и другие концепции, которые отражали либо частности, либо противоположные

установки на готовность субъекта (контекстно-компетентностный подход, личностно-ориентированное образование, личностно развивающее профессиональное образование) и полноценно в системе профессионального образования не реализовались (Заводчиков, Шаров, 2020).

Если обобщить психологическую и педагогическую линии анализа, то можно сделать определенный вывод: акцент в проявлении и развитии компетенций делается для субъектов разных видов деятельности – учебно-профессиональной и профессиональной, связанных одним предметом. Компетенции представляют собой сложные умения, описывающие готовность и способность субъекта деятельности выполнять конкретные профессиональные задачи в изменяющихся условиях. То есть это другой уровень анализа и оценки – на уровне деятельности, в отличие от конкретных знаний, умений, навыков и способностей. Генезис формирования и развития компетенций представлен в исследованиях, однако нет описания, что и как изменяется в структуре, восприятии, содержании компетенций при переходе от учебно-профессиональной к профессиональной деятельности.

Таким образом, компетентностный портрет (Коновалов, Лыжин, 2022) требует не просто перечисления знаний, навыков и способностей, необходимых субъекту для выполнения деятельности, но и интегрирования их в кластеры-компетенции, исходя из функций или профессиональных задач. Он же позволяет сблизить требования образовательных и профессиональных стандартов (Ковалева, Безукладникова, 2021; Степашкина и др., 2022; Стукалова и др., 2022; Яркова, Черкасова, 2016).

Принимая во внимание противоречивые аспекты компетентностного подхода, авторы задаются вопросом: насколько он подходит для решения прикладных задач управления качеством человеческого ресурса в разных системах, в частности – СПО?

Разработка модели soft-компетенций педагога СПО

Построение модели soft-компетенций педагога профессионального образования можно рассматривать как одну из прикладных задач в русле компетентностного подхода. Ценность модели заключается в том, что при положительной эмпирической верификации ее можно использовать для описания и решения широкого круга проблем. Можно назвать как минимум два прикладных выхода модели soft-компетенций педагога СПО.

Во-первых, появится возможность профессионального психологического отбора педагога СПО не только на основе оценки формальных квалификационных характеристик.

Во-вторых, применение отдельных видов статистического анализа к результатам измерения компетенций педагога СПО позволит прогнозировать потенциал профессионального развития.

Разработка модели: 1 этап. Аналитический

Первая часть анализа, рассматривающая становление компетентностного подхода в психологическом аспекте в системе образования для общего теоретико-методологического понимания, раскрыта выше. Вторая часть непосредственно касается смыслов, формулировок, перечня и со-

держания soft-компетенций педагога СПО. Этот анализ представлен в работах ряда авторов, в которых раскрывается схожесть смыслового и семантического наполнения soft-компетенций в практике профессиональной деятельности (Шаров и др., 2021; Ковалева, Безукладникова, 2021; Robles, 2012; Wheatman, 2013) и универсальных компетенций в ФГОС педагога профессионального обучения. Здесь в плане дискуссии следует отметить, что в современном дискурсе по анализу требований к педагогу СПО и результатам его подготовки ведется обсуждение не только конкретных ПВК, но и soft-компетенций. Терминологическими, смысловыми и содержательными аналогами soft-компетенций являются soft skills, надпрофессиональные навыки и т. п. Отметим, что как сами понятия, так и перечни soft-компетенций всегда дискуссионны, чему есть свои объяснения.

Во-первых, как уже отмечалось выше, сказывается конвенциональная природа понятия «компетенция»: оно просто не операционализировано научно. Во-вторых, выделение компетенций происходит большей частью на основании представлений о деятельности, а не ее полноценного психологического анализа и эмпирических данных. Поэтому не закрывается вопрос о критерии количества компетенций как результата профессиональной подготовки. В-третьих, отсутствуют эмпирические исследования психологической структуры компетенций вообще и отдельных компетенций в частности.

Тем не менее результаты даже такого вычленения и описания компетенций позволяют на практическом уровне подойти к их формулировке, измерению и оценке.

Разработка модели: 2 этап. Прикладной

В качестве экспертов на прикладном этапе проектирования модели выступили субъекты профессиональной деятельности, то есть сами педагоги СПО, что является обычной практикой экспертных методов в психологии. На этом этапе приняли участие 59 педагогов, оценивающих значимость soft-компетенций в своей профессиональной деятельности. Кроме оценочного суждения, в анкете были представлены и открытые вопросы («Что еще должен быть способен делать педагог СПО, помимо перечисленного, чтобы его профессиональная деятельность была эффективной и успешной?»). В результате контент-анализа на смысловом уровне было выявлено некоторое количество компетенций, не совпадающих с позициями федерального государственного образовательного стандарта и выделенных в литературных источниках как требования к soft skills, надпрофессиональным навыкам и прочим интерпретаций.

Это позволило говорить об отдельной группе компетенций, входящих в категорию soft, но ориентированных на прогноз развития предмета профессиональной деятельности и собственного профессионального будущего, саморазвитие и раскрытие потенциала. Эта группа компетенций была обозначена как форсайт-компетенции. Она требует дальнейшего обоснования и эмпирического изучения в других профессиональных группах. В итоговую прикладную модель вошли следующие компетенции:

1. Soft-компетенции, совпадающие с универсальными компетенциями ФГОС

- УК-1 – системное и критическое мышление. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.
- УК-3 – командная работа и лидерство. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.
- УК-4 – коммуникация. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах).
- УК-5 – межкультурное взаимодействие. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

2. Форсайт-компетенции

- УК-2 – разработка и реализация проектов. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.
- Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение), что соответствует УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.
- Способность определять собственные профессионально-педагогические возможности и возможности обучающихся как будущих профессионалов.
- Способность создавать желаемый собственный образ педагога профессионального обучения и образ обучающихся как будущих профессионалов.
- Способность определять стратегию достижения поставленных целей в системе профессионального образования.

Вторым шагом для прикладного проектирования модели стала экспертная оценка минимального и желательного порога развития компетенций, вошедших в модель, в которой участвовали руководители образовательных организаций системы СПО в количестве 12 человек. Такая выборка считается достаточной для экспертных обобщений. На рисунке представлен предварительный профиль оцененных компетенций, поскольку требуется оценка надежности на основе повторного измерения и контроль возможного артефакта выборки.

Разработка модели: 3 этап. Диагностический

Выбраны существующие методы психологической диагностики некоторых компетенций, для оценки остальных была выбрана упрощенная модификация ассесмент-центра. В модель были добавлены психодиагностические методики, направленные на измерение психологических характеристик, релевантных типологизации компетенций: прогнозирование (антиципация) и ответственность.



Минимальный и желательный уровни выраженности soft- и форсайт-компетенций педагога СПО по результатам экспертной оценки

The minimum and desirable levels of expression of soft and foresight competencies of a teacher of vocational education and training according to the results of an expert assessment

Разработка модели: 4 этап. Прогностический¹

Последний этап предполагает сравнительный анализ (однофакторный дисперсионный анализ для сравнения групп «успешных» и «неуспешных» педагогов СПО) и регрессионный анализ (формула «успешности» на основе достоверно различающихся soft- и форсайт-компетенций педагога СПО) с целью построения итоговой модели для системы профессионального психологического отбора и прогноза профессионального развития педагогов СПО. Особенностью разработки модели в данном случае является то, что часть компетенций по результатам сравнительного анализа не войдет в регрессионный анализ, соответственно, и в итоговую модель.

¹ На момент подготовки статьи требует пересмотра в связи с получением дополнительных диагностических данных. Результаты будут представлены в следующей статье.

Таким образом, представленная модель на основе простой диагностики будет работать на актуальную оценку и прогноз профессионального развития педагогов СПО в виде оценки общего потенциала успешности на основе измерения soft- и форсайт-компетенций.

Заключение

Проведенный анализ компетентностного подхода в двух аспектах – педагогическом и психологическом – позволил обобщить теоретические положения в контексте разработки прикладной модели soft-компетенций педагога СПО в целях профессионального психологического отбора и прогноза его профессиональной успешности.

Разработка модели опирается не только на теоретический базис, но и эмпирические данные, она разбита на простые этапы, различающиеся содержательно. Процедура может быть реплицирована, что позволяет внести в модель изменения на содержательном уровне.

В качестве научной значимости можно отметить выделение отдельной группы компетенций в структуре soft-компетенций, которая была названа форсайт-компетенциями. Soft-компетенции обслуживают актуальную деятельность субъекта труда, форсайт-компетенции связаны с осмыслением и прогнозом развития себя как субъекта профессиональной деятельности, предмета и условий профессиональной деятельности.

Прикладные задачи отбора и прогноза профессионального развития работают на систематическое повышение человеческого ресурса в системе СПО. Предложенная модель может использоваться руководством образовательных учреждений СПО в рамках управления кадрами по типу ситуативного или регулярного аудита и прогноза профессионального развития.

Список литературы

1. Астапенко Е. В., Шмурыгина О. В. Надпрофессиональные навыки преподавателя профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 3. С. 21–34. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.001>
2. Бацунов С. Н., Дереча И. И., Кунгурова И. М., Слизкова Е. В. Современные детерминанты развития soft skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 198–207. <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.4.12367>
3. Гастев А. К. Как надо работать: Практическое введение в науку организации труда. Изд. 5. URSS. 2022. 480 с.
4. Есенина Е. Ю., Коновалов А. А. К вопросу о перечне навыков педагогических работников СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 3. С. 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.009>
5. Жадько Н. В., Безруких М. М. Формирование «мягких» навыков в профессиональном обучении // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 8. С. 14–15.

6. Заводчиков Д. П., Шаров А. А. Вклад научной школы психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера в систему профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. №1. С. 66–74. <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10107>
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 38 с.
8. Ковалева И. С., Безукладникова Ю. В. Компетенции мастера производственного обучения с точки зрения производства // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 97–103. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-97-103>
9. Коновалов А. А., Лыжин А. И. Компетентностный портрет мастера 2.0 как основа развития кадрового потенциала Профессионалитета // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2. С. 2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-2>
10. Роголева Е. В., Третьякова Л. Р. Гибкие навыки (soft-skills) педагогов и подходы к их формированию // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2022. № 2. С. 82–87.
11. Сеченов И. М. Очерк рабочих движений человека. М.: Книга по требованию, 2021. 144 с.
12. 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. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 32 с.
13. Стукалова А. В., Уралова Н. В., Шепелева Н. А. Промежуточные итоги реализации педагогического проекта «Soft skills педагога XXI века» // Ученые заметки ТОГУ. 2022. Т. 13. № 1. С. 112–117. https://ejournal.pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2022/TGU_13_18.pdf
14. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. 210 с.
15. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса: пер. В. А. Звегинцева. М.: Изд-во МГУ, 1972. 259 с.
16. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
17. Шаров А. А., Заводчиков Д. П., Осипова И. В. Soft-компетенции как результат подготовки педагогов профессионального образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2. С. 82–90. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-82-90>
18. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
19. Яркова Т. А., Черкасова И. И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanities. 2016. Т. 2. № 4. С. 222–234. <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234>

20. Barnard D. The importance of soft skills // VirtualSpeech. 2019, March 25. <https://www.virtualspeech.com/blog/importance-soft-skills>
21. Cinque M. «Lost in translation». Soft skills development in European countries // Tuning Journal for Higher Education. 2016. Vol. 3. No. 2. P. 389–427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
22. Hurrell S. A., Scholarios D., Thompson P. More than a “humpty dumpty” term: strengthening the conceptualization of soft skills // Economic and Industrial Democracy. 2012. Vol. 34. No. 1. P. 161–182. <https://doi.org/10.1177/0143831X12444934>
23. Jain V. Importance of soft skills development in education // School of Educators. 2009, February 22. <http://schoolofeducators.com/2009/02/importance-of-soft-skills-development-in-education>
24. Robles M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today’s workplace // Business and Professional Communication Quarterly. 2012. Vol. 75. No. 4. P. 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
25. Wheatman D. Developing soft skills: An On-the-Go workshop. 2013. 19 p. Smashwords.

References

- Astapenko, E. V., & Shmurygina, O. V. (2022). Soft skills for VET teachers. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 21–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.001>
- Barnard, D. (2019, March 25). The importance of soft skills. *VirtualSpeech*. <https://www.virtualspeech.com/blog/importance-soft-skills>
- Batsunov, S. N., Derecha, I. I., Kungurova, I. M., & Slizkova, E. V. (2018). Modern determinants of soft skills development. *Concept*, (4), 198–207 (In Russ.) <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.4.12367>
- Chomsky, N. (1972). *Aspects of the theory of syntax* (V. A. Zvegintsev, Trans.). MGU. (In Russ.) (Original work published 1965)
- Cinque, M. (2016). «Lost in translation». Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Esenina, E. Y., & Konovalov, A. A. (2022). On the issue of the list of secondary vocational education teachers’ necessary skills. *Vocational Education and Labour Market*, 10(3), 6–20. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.009>
- Gastev, A. K. (2022). *Kak nado rabotat’: Prakticheskoe vvedenie v nauku organizatsii truda* [How to work: A practical introduction to the science of labour organization]. URSS. (In Russ.)
- Hurrell, S. A., Scholarios, D., & Thompson, P. (2012). More than a “humpty dumpty” term: Strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy*, 34(1), 161–182. <https://doi.org/10.1177/0143831X12444934>
- Jain, V. (2009, February 22). Importance of soft skills development in education. *School of Educators*. <http://schoolofeducators.com/2009/02/importance-of-soft-skills-development-in-education>

- Kononov, A. A., & Lyzhin, A. I. (2022). Master 2.0' competence portrait as the basis for the human resources Professionalitet development. *Vestnik of Minin University*, 10(2), Article 2. (In Russ.) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-2>
- Kovaleva, I. S., & Bezukladnikova, Yu. V. (2021). Competencies of industrial trainers from the production point of view. *INSIGHT*, 2(5), 97–103, (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-97-103>
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rogaleva, E. V., & Tretyakova, L. R. (2022). *Gibkie navyki (soft-skills) pedagogov i podkhody k ikh formirovaniyu* [Flexible skills (soft-skills) of teachers and approaches to their formation]. *Economic and Humanitarian Studies of the Regions*, 2, 82–87. (In Russ.)
- Sechenov, I. M. (2021). *Ocherk rabochikh dvizhenii cheloveka* [An essay on human labour movements]. *Kniga po trebovaniu*. (In Russ.)
- Shadrikov, V. D. (1982). *Problemy sistemogeneza professional'noi deiatel'nosti* [Problems of systemogenesis of professional activity]. *Nauka*. (In Russ.)
- Sharov, A. A., Zavadchikov, D. P., & Osipova, I. V. (2021). Soft-competencies as a result of vocational teachers training. *INSIGHT*, 2, 82–90. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-82-90>
- Stepashkina, E. A., Sukhodoev, A. K., & Guzhelya, D. Yu. (2022). *Issledovanie profil'nykh nadprofessional'nykh kompetentsii, vostrebovannykh vedushchimi rabotodateliymi pri prieme na rabotu studentov i vypusknikov universitetov i molodykh spetsialistov* [Research of the profile of supra-professional competencies demanded by leading employers when hiring university students and graduates and young professionals]. *HSE*. (In Russ.)
- Stukalova, A. V., Uralova, N. V., & Shepeleva, N. A. (2022). Interim results of the implementation of the pedagogical project "Soft skills of a teacher of the XXI century". *Scientists Notes PNU*, 13(1), 112–117, (In Russ.) https://ejournal.pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2022/TGU_13_18.pdf
- Uznadze, D. N. (1961). *Eksperimental'nye osnovy psikhologii ustanovki* [Experimental foundations of the psychology of installation]. *Academy of Sciences of Georgia SSR*. (In Russ.)
- Wheatman, D. (2013). *Developing soft skills: An on-the-go workshop*. *Smashwords*.
- Yadov, V. A. (2013). *Samoregulatsiia i prognozirovaniie sotsial'nogo povedeniia lichnosti: Dispozitsionnaia kontseptsii* [Self-regulation and forecasting of social behavior of a person: Dispositional concept]. *CSPiM*. (In Russ.)
- Yarkova, T. A., & Cherkasova, I. I. (2016). Forming soft skills of students in the implementation of professional standard of a teacher. *Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*, 2(4), 222–234, (In Russ.) <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234>
- Zavadchikov, D. P., & Sharov, A. A. (2020). The contribution of the scientific school of psychology of professional development of E. F. Zeer to the system of professional education. *Vocational Education and Labour Market*, 1, 66–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10107>

- Zhadko, N. V., & Bezrukikh, M. M. (2011). Formirovanie “miagkikh” navykov v professional’nom obuchenii. [Formation of “soft” skills in vocational training]. *Vocational Education. Capital*, 8, 14–15. (In Russ.)
- Zimnaya, I. A. (2004). *Kliuchevye kompetentnosti kak rezul’tativno-tselevaia osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competencies as the effective-target basis of the competence approach in education]. Research Center for Quality Problems of Training specialists. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the authors

Зеер Эвальд Фридрихович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-4970>, zeer.ewald@yandex.ru

Ewald F. Zeer—Doctor of Science (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor at the Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-4970>, zeer.ewald@yandex.ru

Заводчиков Дмитрий Павлович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5528-7315>, zavodchikov_d@mail.ru

Dmitry P. Zavodchikov—Candidate of Science (Pedagogy), Docent, Head of the Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5528-7315>, zavodchikov_d@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Форсайт-компетенции в структуре soft-skills педагога среднего профессионального образования

Е. В. Лебедева¹ ✉, В. А. Березина¹

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

✉ ekaweb@inbox.ru

Аннотация

Введение. Система профессионального образования, реагируя на социально-экономические и политические изменения, нуждается в изменении подходов к системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов со средним профессиональным образованием. Внедрение компетентностного подхода в образовательные общественные практики усиливает роль личности педагога и обучаемого, задавая вектор на развитие «гибких» надпрофессиональных навыков.

Цель. Актуализировать компетентностную модель педагога профессионального обучения с учетом запроса современного рынка труда на выпускников СПО, обладающих сформированными гибкими компетенциями.

Методы. Анализ научной литературы и нормативных документов по проблеме исследования дополнен эмпирическим исследованием (анкетированием) педагогов СПО Свердловской области.

Результаты. Сопоставление требований федерального образовательного стандарта и специфики профессиональной деятельности позволило определить компетенции будущего педагога профессионального обучения, позволяющие гибко выстраивать траекторию профессионально-личностного саморазвития.

Научная новизна. Обоснование необходимости включения форсайт-компетенций в компетентностную модель педагога профессионального обучения.

Практическая значимость. Представленные в исследовании данные и выводы могут быть использованы при разработке основных и дополнительных образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов педагога профессионального обучения.

Финансирование. Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Система профессионального психологического отбора и прогноза профессионального развития педагогов СПО на основе концепции soft-компетенций» (прикладное исследование, № 073-00104-22-01).

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, soft-skills, форсайт-компетенции, надпрофессиональные навыки, педагог профессионального обучения

Для цитирования: Лебедева Е. В., Березина В. А. Форсайт-компетенции в структуре soft-skills педагога среднего профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 4. С. 98–114. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.008>

© Лебедева Е. В., Березина В. А., 2022

Статья поступила в редакцию 25 октября 2022 г.; поступила после рецензирования 13 ноября 2022 г.; принята к публикации 14 ноября 2022 г.

Original article

Foresight competences in the structure of soft-skills of a teacher in secondary vocational education

Ekaterina V. Lebedeva¹✉, Veronika A. Berezina¹

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation
✉ ekaweb@inbox.ru

Abstract

Introduction. Vocational education is responding to socio-economic and political changes, and thus experiences the need for a change in a number of traditional approaches to the system of training, retraining and advanced training of specialists with secondary vocational education. The introduction of a competence-based approach in educational social practices emphasises the role of the personality of the teacher and the student, setting the vector for the development of supra-professional flexibility skills.

The aim of the article is to actualise the model of competencies of a secondary vocational education teacher considering the demand of the labour market for the graduates of secondary vocational education to have flexibility skills.

Methods. Among the methods used were analysis of regulatory documents and scientific literature on the research problem and a survey (questionnaires) of secondary vocational education teachers in Sverdlovsk region.

Results. Based on the comparison of the requirements of the federal educational standard and the specifics of professional activity, the competencies of the future teacher of vocational training, which would allow for a flexible trajectory of self and professional development were identified.

Scientific novelty. Based on the results of the survey, a proposal was made to include foresight competencies in the competency-based model of a vocational training teacher.

Practical significance. The data and conclusions from the study can be useful for the developers of basic and additional educational programmes of training, retraining and advanced training of teachers of vocational education teachers.

Funding. The article was carried out within the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation "The System of Professional Psychological Selection and Forecasting of the Professional Development of Teachers of Secondary Vocational Education Based on the Concept of Soft Competencies" (applied research, №. 073-00104-22-01)

Keywords: competence-based approach, competence, soft-skills, foresight-competence, vocational education teacher

For citation: Lebedeva, E. V., & Berezina, V. A. (2022). Foresight competences in the structure of soft-skills of a teacher in secondary vocational education. *Vocational Education and Labour Market*, 10(4), 98–114. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.008>

Received October 25, 2022; revised November 13, 2022; accepted November 14, 2022.

Введение

Ускорение темпов развития общества и переход к новому технологическому укладу последнего десятилетия привели к глубоким структурным изменениям в сфере занятости, сопровождающимся явлениями социально-профессиональной турбулентности. В информационном обществе от специалиста требуется не столько обладание большим объемом информации, сколько способность к информационному поиску, критическому анализу трендов и новаций в профессиональной сфере, готовность к обновлению сложившейся структуры деятельности, саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию.

Реакцией профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия стало внедрение компетентностного подхода в систему подготовки и оценки профессиональных кадров. Новая образовательная парадигма, отраженная в концепции модернизации российского образования, провозглашает приоритетную ориентацию на формирование у обучающихся ключевых компетентностей и компетенций как интегральных личностно-поведенческих феноменов, обеспечивающих продуктивную адаптацию в динамичном профессиональном поле. Центральное место в этом процессе отводится личности педагога, его профессиональной квалификации в контексте новой, компетентностной, парадигмы, пришедшей на смену традиционному подходу, базирующемуся на категориях «знание-умение-навык».

Планирование непрерывного образования в условиях инновационной экономики требует прогнозирования перспективных, профессионально значимых компетенций с учетом логики развития рынка труда и запроса на опережающую подготовку педагогических кадров. Компетентностный подход выводит результат образования за пределы самой образовательной системы: акцент ставится на способности человека действовать в различных проблемных ситуациях. Таким образом, значимая роль должна отводиться прогностическим, или форсайт-компетенциям, представляющим собой способность и готовность к построению и гибкой коррекции специалистом сценария своего профессионального будущего, выступающего основой для принятия актуальных профессиональных решений. Форсайт-компетенции позволяют педагогам гибко выстраивать траекторию профессионально-личностного саморазвития, учитывая разнонаправленные, зачастую противоречивые тенденции обновляющегося мира профессий.

Целью настоящей статьи является обоснование включения форсайт-компетенций в компетентностную модель педагога СПО на основании анализа практик применения компетентностного подхода в системе среднего профессионального образования.

Компетентностный подход: история, понятия, трактовки, применение

Методология образования, ориентированного на компетентность, формировалась в 60–70-х гг. XX века в США. Н. Хомский вводит в научный аппарат слово «компетенция», проводя разграничение между знанием языка и его реальным использованием в конкретных ситуациях.

Если употребление [языка] представляет собой актуальное проявление компетенции, то накопленный человеком опыт, базирующийся на знаниях, составляет содержание его компетентности (Хомский, 1972).

Следующим этапом становления компетентностного подхода можно считать использование понятий компетентность/компетенция как общепрофессиональных категорий. Как подчеркивает Дж. Равен, компетентность включает в себя не только способности, но и мотивационный компонент и представляет собой, таким образом, «мотивированную способность» (Равен, 2002).

Многообразие трактовок порождает методологическую проблему, обозначенную И. А. Зимней: стоит ли рассматривать понятия «компетентность» и «компетенция» как синонимы или же их содержание дифференцируется? (Зимняя, 2012). Общей тенденцией можно считать практическую направленность термина «компетенция»: если компетентность чаще всего трактуется в контексте накопленного опыта как потенциальная возможность реализовать одну или несколько способностей, то компетенция выступает как «знание в действии» (Асмолов и др., 2008, с. 13). В организационной психологии педагогическая концепция ПВК (профессионально важных качеств) замещается использованием конструкта «компетенция», определенного Д. МакКлеландом через набор внешне наблюдаемых поведенческих характеристик, которые определяют, будет ли успешен исполнитель в выполняемой деятельности (McClelland, 1973).

Такой подход к определению компетенции фокусируется на внешней стороне компетентности – поведенческих индикаторах, доступных объективной регистрации и количественному измерению. В то же время в отечественной психологии обсуждается не только внешне наблюдаемая, но и «внутренняя» сторона профессионализма, представленная наличием у специалиста оптимального мотивационного комплекса, включающего соответствующую профессиональную направленность и готовность к профессионально-личностному саморазвитию, а также наличием сложных интегративных метапрофессиональных качеств (способность к самоорганизации, ответственность и др.), не имеющих однозначных поведенческих проявлений, но определяющих успешность практически любой деятельности. Различный «радиус применения» профессионально значимых свойств позволил впоследствии выделить hard-компетенции, чаще всего трактуемые как технические навыки, непосредственно связанные с профессиональной деятельностью (Ступина, 2020), и soft-компетенции, являющиеся сквозными и не привязанными к определенной профессиональной области или технологии (Klaus, 2007; Sonmez, 2014). В отличие от «жестких» навыков soft-компетенции универсальны, надпредметны, тесно связаны с личностными качествами, установками и социальными навыками и повышают эффективность деятельности и взаимодействия с другими людьми (Dall'Amico, Verona, 2015).

В 90-е годы XX века в работах Н. В. Кузьминой получает развитие концепция профессионально-педагогической компетентности (Кузьмина, 1990). В состав компетентностей преподавателя были включены следу-

ющие: специальная, методическая, социально- и дифференциально-психологическая, а также аутопсихологическая компетентность, что в целом соответствует выделенным автором педагогическим способностям.

В принятых в России стратегических документах «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»¹, «Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования»² компетентный подход рассматривается в качестве одного из оснований обновления отечественного образования. Узловым понятием выступает компетентность – как интегральный конструкт, включающий в себя интеллектуальную и навыковую составляющую. В рамках данной статьи мы будем придерживаться определений, данных А. В. Хуторским: компетентия «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере. Компетентность же характеризует опытное овладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» (Хуторской, Хуторская, 2012, с. 21).

Важной частью результата образования (learning outcome) выступают ключевые компетенции, содержание которых релевантно широкой сфере культуры и деятельности. Именно ключевые компетенции, являясь многофункциональными, многомерными, надпредметными и междисциплинарными, создают основу опережающего развития и совершенствования профессионала в системе постоянно обновляющихся требований современного рынка труда.

«Гибкие» надпрофессиональные навыки, не привязанные к актуальному уровню развитию технологий, но обеспечивающие преадаптацию к вызовам нового технологического уклада, могут рассматриваться как «навыки будущего» или «форсайт-компетенции».

Среди наиболее востребованных soft-skills педагогов ряд отечественных и зарубежных авторов называют коммуникативные навыки, способность к самообучению и самомотивации, адаптивность, готовность к инновациям, ответственность, а также ортобиотические навыки, обеспечивающие сохранение эмоционального и физического благополучия профессионала (Бегидова, Бегидов, 2021; Воронина, Филатова, 2019; Чуланова, Булгакова, 2018; Tang et al., 2015). Таким образом, в компетентной модели наиболее весомыми становятся личностные качества и способности, имеющие отношение к саморазвитию и выстраиванию продуктивной коммуникации со всеми участниками образовательного процесса.

В работе с персоналом компетентный подход предполагает использование комплекса методов для сбора и структурирования инфор-

¹ О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года / Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р. <https://docs.cntd.ru/document/901816019?ysclid=laht097915932763988>

² Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. М.: ООО «Мир книги», 2001. 117 с.

мации о работнике и выполняемой им деятельности: метод экспертных оценок, метод критических инцидентов, опросный метод (анкетирование и интервью), метод репертуарных решеток и др. (Головань, 2021). В профессиональной педагогике оценка сформированности компетенций осуществляется посредством промежуточной и итоговой актуализации и оценки индикаторов, представленных параметрами «знать», «уметь», «владеть», зафиксированными в государственных образовательных стандартах с 2009 года. Психолого-педагогическое сопровождение формирования и развития компетенций схематически представлено на рис. 1.

Компетентностная модель будущего специалиста верифицируется мониторинговыми показателями, поступающими от прямых работодателей и центров содействия трудоустройству выпускников. К сожалению, в настоящий момент можно констатировать наличие информационных барьеров, порождающих множественные рассогласования в системе требований к образовательному результату, что актуализирует необходимость содержательного анализа компетенций самого педагога как ключевой фигуры в системе непрерывного профессионального образования.

Форсайт-компетенции в подготовке педагога СПО

Деятельность педагога в системе среднего профессионального образования имеет свою специфику, накладывающую отпечаток на содержание профессиональной компетентности. Полифункциональный и системный характер этой деятельности обусловлен двойственностью профессиональной подготовки, предполагающей освоение конкретных профессиональных функций и формирование метаумений, позволяющих осуществлять обучение по специальности. Если отраслевой и производственно-технологический компоненты обеспечиваются формированием преимущественно «жестких» навыков, то психолого-педагогический компонент требует развития soft-skills, соотнесенных с социальными качествами (Лебедева и др., 2022).

Анализируя содержание предлагаемых отечественными и зарубежными авторами soft-skills, можно отметить, что часть из них ориентирована на настоящее, являясь инвариантной основой актуального профессионализма. В первую очередь, это коммуникативные и лидерские качества, обуславливающие эффективность совместной деятельности и межкультурных коммуникаций. Другая же часть нацелена на реализацию профессионально-личностного потенциала и построение индивидуальной траектории профессионального и карьерного саморазвития.

Темпоральная неоднородность профессионального образования, обусловленная сосуществованием форм синхронного и опережающего обучения, диктует необходимость формирования форсайт-компетенций как у обучающихся, так и у педагогов. Умение работать с будущим рассматривается как приоритетный навык XXI века наряду с информационной и цифровой грамотностью (Кононюк и др., 2021). Соответствующая компетенция является востребованной и в образовании будущего (Ахтариева, Шапирова, 2017).

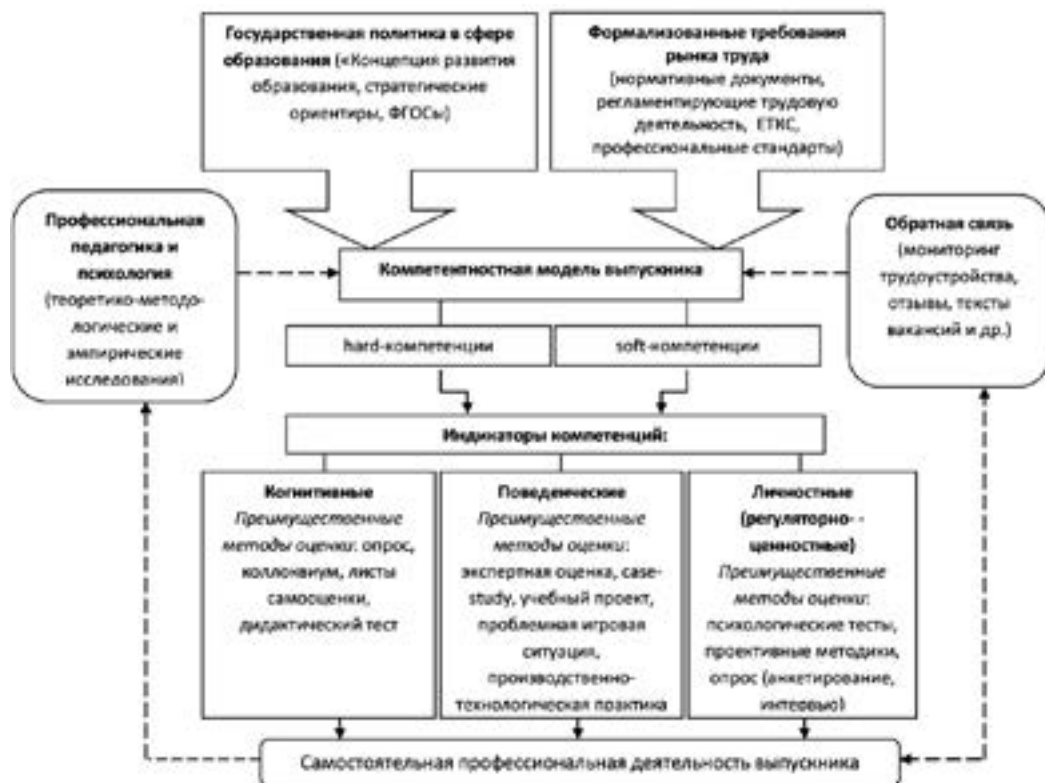


Рис. 1. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании
Fig. 1. Implementation of the competency-based approach in vocational education

Форсайт (от англ. foresight – видение будущего) представляет собой «метод, технологию или процесс систематических попыток заглянуть в отдаленное будущее науки, технологии, экономики и общества на основе масштабного опроса экспертов в целях определения областей стратегических исследований и технологий, которые вероятно смогут принести наибольшие экономические и социальные выгоды» (Малиновская, 2014, с. 44). Однако трактовка этого понятия включает в себя не только систематическое размышление о будущем, но и воздействие на него путем построения желаемого образа будущего и стратегий его достижения (Крюков, 2010).

В работах отечественных авторов форсайт-компетенция трактуется как «интегративное многоуровневое личностно-профессиональное образование, которое определяет способность и готовность к прогнозированию своего профессионально-педагогического будущего, как деятельность исследовательско-рефлексивного характера, направленную на трансформацию собственной профессиональной деятельности» (Панфилова и др., 2019, с. 211) и является компонентом рефлексивной

метакомпетенции педагога. К индикаторам форсайт-компетенции педагога авторы относят опыт рефлексивных профессиональных действий, положительный мотив выбора профессии, диалогическую культуру, совокупность системных знаний, готовность к эффективному решению учебно-профессиональных задач, а также задач профессионального роста и развития. Многообразие проявлений данного феномена позволяет говорить о возможности избирательной характеристики и мониторинга входящих в форсайт-компетенцию способностей к прогнозированию развития образовательной среды и собственного профессионального будущего, активному освоению новых ресурсов и технологий в рамках саморазвития и самопроектирования, что находит отражение в документально закреплённых стандартах.

Анализ образовательных стандартов нового поколения (ФГОС 3++) показывает, что образовательная организация имеет возможность влиять на состав hard-компетенций, реализующих главным образом операционный компонент профессионально-педагогической деятельности. Ряд компетенций, имеющих отношение к непосредственной реализации педагогической деятельности, представлен набором общепрофессиональных компетенций (ОПК 1–ОПК 8). Перечень же универсальных компетенций по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) имеет отношение к гибким навыкам (Шаров и др., 2021).

Среди универсальных умений и навыков, предусмотренных ФГОС 3++ с учетом профессиональных стандартов для педагога профессионального обучения, наряду с коммуникативными способностями (Командная работа и лидерство (УК-3), Коммуникация (УК-4), Межкультурное взаимодействие (УК-5)) и умениями, обеспечивающими адаптацию педагога к актуальной социально-профессиональной ситуации (способность «поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» (УК-7), Безопасность жизнедеятельности (УК-8), Экономическая культура (УК-9), Гражданская позиция (УК-10)), можно выделить метакачества, способствующие построению адекватной модели будущего и проектированию как перспективной образовательной цели, так и траектории профессионального развития (Системное и критическое мышление (УК-1), Разработка и реализация проектов (УК-2), Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение) (УК-6)). Последняя компетенция (УК-6) наиболее полно раскрывает рефлексивно-деятельностный аспект форсайт-компетенции педагога: способность «управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни».

Результат анализа компетенций для образовательного стандарта по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)¹ представлен на рис. 2.

¹ ФГОС ВО образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) от 22.02.2018 (с изм. и доп. 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.). <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94>



Рис. 2. Компетентностная модель педагога профессионального обучения

Fig. 2. Competence model of a teacher of vocational training

В то же время приходится констатировать, что ряд компетенций, соотносимых с акмеологическими инвариантами профессионализма, практически не нашел отражения в образовательных и профессиональных стандартах. В первую очередь, это умения, связанные с управлением мотивацией обучающихся, рефлексии собственных мотивационных тенденций и поддержания адекватного уровня мобилизационной готовности. Личностный компонент, наименее трудно операционализуемый и несводимый к однозначным поведенческим индикаторам, требует, по-видимому, частичного перехода от номотетического к идеографическому подходу, предполагающему выявление и учет индивидуальных характеристик в организации учебно-профессиональной деятельности с помощью специализированного психодиагностического инструментария.

Методика и организация исследования

В 2022 г. в рамках пилотажного исследования soft-компетенций педагогов СПО нами было проведено анкетирование педагогов колледжей Свердловской области (Екатеринбурга, Режа, Камышлова, Артемовского и Верхней Пышмы). В исследовании приняло участие 92 педагога в возрасте от 27 до 55 лет. В выборке преобладали респонденты с высшим профессионально-педагогическим образованием (64%) со стажем педагогической деятельности свыше 10 лет (60%). Большинство опрошенных составили преподаватели дисциплин общеобразовательного цикла (32%), далее идут мастера производственного обучения (29%), преподаватели дисциплин общетехнического цикла (21%), а также преподаватели междисциплинарных курсов (18%).

Целью исследования стало выяснение образовательного запроса на формирование и развитие форсайт-компетенций, а также выявление перспективных областей возможного повышения квалификации.

В исследовании применялась анкета, разработанная на кафедре психологии образования и профессионального развития РГППУ. Первый (демографический) блок вопросов, помимо половозрастных характеристик, содержал вопросы относительно базового образования и квалификации респондента, стажа его профессионально-педагогической деятельности. Второй, основной блок, включал вопросы, выявляющие отношение респондентов к необходимости формирования форсайт-компетенций у будущих педагогов профессиональной школы.

К форсайт-компетенциям были отнесены:

- а) оценка возможных перспектив собственного развития и развития обучающихся в условиях инновационного развития экономики;
- б) определение собственных возможностей и возможностей обучающихся как будущих профессионалов;
- в) создание желаемого собственного образа педагога профессионального обучения и образа будущего профессионала;
- г) определение стратегий достижения поставленных целей в системе профессионального образования.

Результаты и обсуждение

По результатам ответа на первый вопрос «Считаете ли Вы необходимым уделять особое внимание формированию у будущих педагогов профессиональной школы форсайт-компетенций?» (с вариантами ответа: «обязательно», «не обязательно», «затрудняюсь ответить», «собственный вариант») можно констатировать, что практически все опрошенные (96%) считают необходимым уделять особое внимание формированию перспективных компетенций у будущих педагогов профессиональной школы. Респонденты, затруднившиеся с ответом, предложили свой вариант, указав на первоочередную необходимость формирования hard-компетенций (владение методиками преподавания и технические навыки).

При ответе на второй вопрос: «Какие компетенции, на Ваш взгляд, Вы реализуете в своей профессионально-педагогической деятельности?» респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа. На первом месте оказалась способность определять собственные профессионально-педагогические возможности и возможности обучающихся как будущих профессионалов (36%). На втором месте – способность оценивать возможные перспективы собственного развития и развития обучающихся в условиях инновационной экономики (30%) и способность создавать желаемый собственный образ педагога профессионального обучения и образ обучающихся как будущего профессионала (30%). На третьем месте – способность определять стратегию достижения поставленных целей в системе профессионального образования (28%). Респонденты затруднились в формулировании других компетенций, которые могли бы отнести к перспективным компетенциям.

Оценивая возможные проблемы в проявлении «компетенций будущего», педагоги признали наличие трудностей средней и высокой степени тяжести (рис. 3).

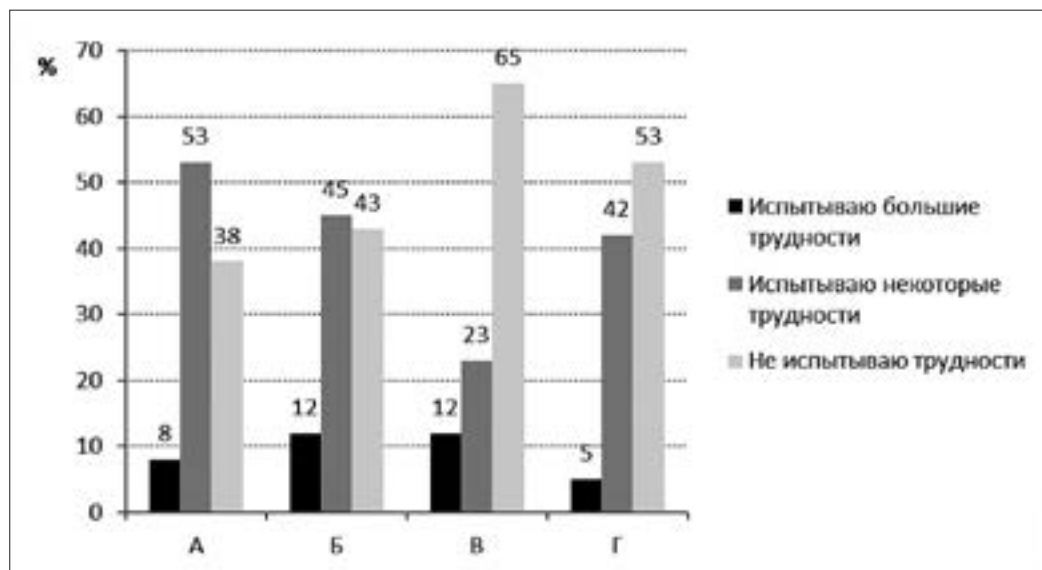


Рис. 3. Процентное соотношение педагогов, признавших наличие определенных трудностей в реализации форсайт-компетенций

Примечание: А – оценка возможных перспектив собственного развития и развития обучающихся в условиях инновационного развития экономики; Б – определение собственных возможностей и возможностей обучающихся как будущих профессионалов; В – создание желаемого собственного образа педагога профессионального обучения и образа будущего профессионала; Г – определение стратегий достижения поставленных целей в системе профессионального образования.

Fig. 3. Percentage of teachers who acknowledged the existence of certain difficulties in the implementation of foresight competencies

Note: A – assessment of possible prospects for their own development and the development of students in the conditions of innovative development of the economy; Б – determination of their own capabilities and capabilities of students as future professionals; В – creating the desired own image of a teacher of vocational training and the image of a future professional; Г – determination of strategies for achieving the goals set in the system of vocational education.

Как видно из представленных данных, меньше всего трудностей педагоги видят в проектировании образа будущего профессионала, наиболее же затруднительными становятся области, связанные с оценкой возможностей развития в условиях динамичной цифровой экономики. Характеризуя причины трудностей, респонденты отмечают объективные причины (социоэкономические преобразования, противоречивые запросы от контролирующих органов и рынка труда, недостаток информации о тенденциях развития отрасли).

Называя способы преодоления трудностей, педагоги отдают приоритет необходимости самообразования (58%), отмечают значимость курсов повышения квалификации (22%), используют практические советы и помощь коллег (12%), а также другие варианты (8%).

Следующий блок анкеты был посвящен возможным направлениям повышения квалификации. Опрошенные могли выбрать несколько вариантов ответа.

Среди возможных форм повышения квалификации респонденты выбирают традиционные курсы и самообразование (49%), признают важность участия в семинарах, организованных учебным заведением (30%), вспоминают о необходимости освоения основных образовательных программ (24%).

Отвечая на вопрос «По каким проблемам профессионально-педагогической деятельности Вы хотели бы пополнить свои знания?», опрошенные сделали выбор в пользу «компетенций будущего» (рис. 4).

Как видно из представленных данных, большинство респондентов хотели бы пополнить свои знания в области дидактического проектирования и развития форсайт-компетенций и лишь во вторую очередь развить у себя навыки в области общих вопросов относительно методики преподавания и содержания образования. Таким образом, наблюда-

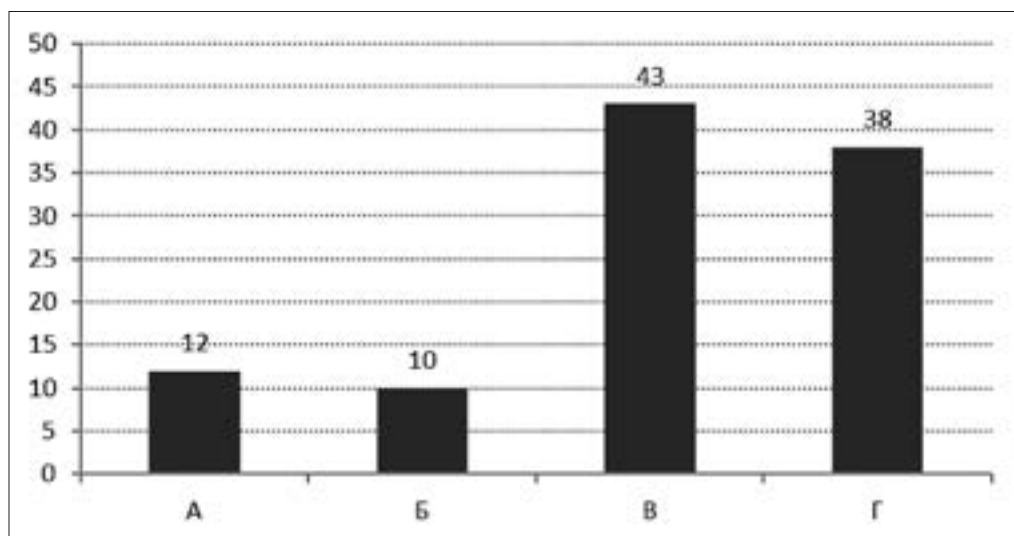


Рис. 4. Процентное соотношение педагогов, выбирающих направления повышения квалификации

Примечание: А – общие вопросы методики преподавания; Б – вопросы содержания образования; В – вопросы дидактического проектирования; Г – вопросы формирования и развития форсайт-компетенций

Fig. 4. Percentage of teachers choosing areas of advanced training

Note: А – general questions of teaching methods; Б – questions of the content of education; В – issues of didactic design; Г – issues of formation and development of foresight competencies

ется однозначно выраженный запрос на формирование и развитие форсайт-компетенций в структуре soft-компетенций педагогов СПО.

Заключение

Компетентностный подход как один из главных инструментов модернизации профессионально-педагогического образования переносит фокус внимания с формальных признаков квалификации на субъектные свойства педагога, нашедшие отражение в концепции гибких надпрофессиональных навыков. Тройственная технолого-психолого-педагогическая направленность и многокомпонентная структура профессиональной деятельности педагога СПО требует построения эвристической модели компетенций, обеспечивающих своевременную преадаптацию педагога к растущим и усложняющимся запросам рынка труда. Мониторинг метапрофессиональных качеств и целенаправленное развитие форсайт-компетенций будет, на наш взгляд, способствовать повышению эффективности образовательного процесса, подготавливая и самого педагога, и обучающихся к вызовам динамичной, противоречивой и нелинейной цифровой реальности.

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. [и др.] Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Ахтариева Р. Ф., Шапирова Р. Р. Формирование форсайт-компетенций учителя в условиях интенсивного развития андройдной техники // Научный альманах. 2017. № 1–2 (27). С. 32–36. <https://doi.org/10.17117/na.2017.01.02.032>
3. Бегидова С. Н., Бегидов В. С. Soft skills в профессиональном становлении педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2021. Вып. 3 (283). С. 13–19. <https://doi.org/10.53598/2410-3004-2021-3-283-13-19>
4. Воронина Ю. В., Филатова М. В. Профессиональное развитие педагога дополнительного образования в цифровую эпоху // Мотивирующая цифровая среда как тренд современного образования: Сб. ст. Межд. науч.-практ. конф., Оренбург, 24–25 октября 2019 г. Оренбургский гос. пед. ун-т, 2019. С. 89–98.
5. Головань Н. О. Развитие компетентностного подхода в управлении кадровым потенциалом производственного предприятия // Молодой ученый. 2021. № 12 (354). С. 194–198. <https://moluch.ru/archive/354/79275/>
6. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
7. Кононюк А., Сачио-Шиманьска А., Олленбург Ш., Тривелли Л. Обучение форсайт-компетенциям и его интеграция в университетские программы // Форсайт. 2021. Т. 15. № 3. С. 105–121. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2021.3.105.121>

8. Крюков С. В. Форсайт: от прогноза к формированию будущего // Terra Economicus. 2010. Т. 8. № 3–2. С. 7–17.
9. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 117 с.
10. Лебедева Е. В., Березина В. А., Кайгородова А. Е. Ответственность как универсальный компонент soft-компетенций педагогов профессионального образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11). С. 21–35. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-21-35>
11. Малиновская О. В., Скобелева И. П. Форсайт как технология стратегического планирования и управления // Дайджест-финансы. 2014. № 4 (232). С. 44–55.
12. Панфилова В. М., Панфилов А. Н., Газизова А. И. Формирование форсайт-компетенции будущего учителя // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 7. С. 210–214. <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37615>
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М.: «Когито-Центр», 2002. 396 с.
14. Ступина М. В. Hard skills и soft skills будущих специалистов в области информационных систем: формирование в цифровой образовательной среде // Информатизация образования – 2020: сб. ст. по мат-лам Межд. науч.-пр. конф., Орел, 29–31 октября 2020 г. ОГУ имени И. С. Тургенева. Орел, 2020. С. 142–147.
15. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Пер. В. А. Звегинцева. М.: Изд-во МГУ, 1972. 129 с.
16. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Вестник Института образования человека. 2012. № 2. С. 1–25. <https://eidos-institute.ru/journal/2012/200/Eidos-Vestnik2012-208-Khutorskoy-Khutorskaya.pdf>
17. Чуланова О. Л., Булгакова С. А. Ортобиотические компетенции и well-being-компетенции персонала организации в структуре soft skills персонала в цифровой экономике // Мат-лы Ивановских чтений. 2018. № 4 (22). С. 193–201.
18. Шаров А. А., Заводчиков Д. П., Осипова И. В. Soft-компетенции как результат подготовки педагогов профессионального образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5) С. 82–90. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-82-90>
19. Dall'Amico E., Verona E. S. Cross-country survey on soft skills. Required by companies to medium/high skilled migrants. Torino: Ceipiemonte S.c.p.a, 2015. http://valorize.odl.org/outputs/IO1_Framework_soft_skill_Report.pdf
20. Klaus P. The hard truth about soft skills: workplace lessons smart people wish they'd learned sooner. New York: Harper Collins Publishers, 2007. 190 p.
21. McClelland D. C. Testing for competence rather than for intelligence // American Psychologist. 1973. № 28. P. 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
22. Sonmez J. Z. Soft Skills: The software developer's life manual. Shelter Island, New York: Manning Publications Co., 2014. 470 p.

23. Tang K. N., Nor H. H., Hashimah M. Y. Novice teacher perceptions of the Soft Skills needed in today's workplace // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Апрель 2015. P. 284–288. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.338>

References

- Asmolov, A. G., Burmenskaia, G. V., Volodarskaia, I. A., Karabanova, O. A., Salmina, N. G., & Molchanov, S. V. (2008). *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviia v nachal'noi shkole: ot deistviia k mysli: posobie dlia uchitelia* [How to design universal learning activities in primary school: From action to thought: A teacher's guide]. Prosveshcheniye. (In Russ.)
- Ahtarieva, R. F., & Shapirova, R. R. (2017). The formation of foresight competencies of a teacher in conditions of intensive development of Android technology. *Scientific Almanac*, 2017, 1–2, 32–36. (In Russ.) <https://doi.org/10.17117/na.2017.01.02.032>
- Begidova, S. N., & Begidov, V. S. (2021). Communicative competence in the structure of future bachelors' training in social work. *Bulletin of Adyge State University. Ser. Pedagogy and Psychology*, 3, 13–19. (In Russ.) <https://doi.org/10.53598/2410-3004-2021-3-283-13-19>
- Chomsky, N. (1972). *Aspects of the theory of syntax*. (V. A. Zvegintsev, Trans.). MGU. (In Russ.) (Original work published 1965)
- Chulanova, O. L., & Bulgakova, S. A. (2018). Ortobiotic competence and well-being competence of the personnel of the Organization in the structure of soft skills personnel in the digital economy. *Proceedings of the Ivanovo Readings*, 4, 193–201. (In Russ.)
- Dall'Amico, E., & Verona, E. S. (2015). Cross-country survey on soft skills. Required by companies to medium/high skilled migrants. Ceipiemonte S.c.p.a. http://valorize.odl.org/outputs/IO1_Framework_soft_skill_Report.pdf
- Golovan, N. O. (2021). Development of a competency-based approach in managing the personnel potential of a manufacturing enterprise. *Young Scientist*, 12, 194–198. (In Russ.) <https://moluch.ru/archive/354/79275/>
- Khutorskoy, A. V., & Khutorskaya, L. N. (2012). Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya [Competence as a didactic concept: content, structure and design models]. *Vestnik Instituta Obrazovaniya Cheloveka*, 2, 1–25. (In Russ.) <https://idos-institute.ru/journal/2012/200/Eidos-Vestnik2012-208-Khutorskoy-Khutorskaya.pdf>
- Klaus, P. (2007). *The hard truth about soft skills: Workplace lessons smart people wish they'd learned sooner*. Harper Collins Publishers.
- Kononiuk, A., Sacio-Szymańska, A., Ollenburg S., & Trivelli, L. (2021). Teaching foresight and futures literacy and its integration into university curriculum. *Foresight and STI Governance*, 15(3), 105–121. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2021.3.105.121>
- Kryukov, S. V. (2010). Foresight: From forecasting to shaping the future. *Terra Economicus*, 8(3–2), 7–17. (In Russ.)

- Kuzmina, N. V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i мастера proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training]. *Vysshaya shkola*. (In Russ.)
- Lebedeva, E. V., Berezina, V. A., & Kaygorodova, A. E. (2022). Responsibility as a universal component of soft competencies of vocational education teachers. *INSIGHT*, 2022, 3, 21–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-21-35>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Malinovskaya, O. V., & Skobeleva, I. P. (2014). Foresait kak tekhnologiiia strategicheskogo planirovaniia i upravleniia [Foresight as a technology of strategic planning and management]. *Digest Finance*, 4, 44–55. (In Russ.)
- Panfilova, V. M., Panfilov, A. N., & Gazizova, A. I. (2019). Forming the foresight competence of the future teacher. *Modern Science-Intensive Technologies*, 7, 210–214. (In Russ.) <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37615>
- Raven, J. (2002). *Competence in modern society: Its identification, development and release* (V. I. Belopolsky, Trans.). Kogito-Centr. (In Russ.) (Original work published 1984)
- Sharov, A. A., Zavodchikov, D. P., & Osipova, I. V. (2021). Soft competencies as a result of training teachers of vocational education. *INSIGHT*, 2, 82–90. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-2-82-90>
- Sonmez, J. Z. (2014). *Soft Skills: The software developer's life manual*. Manning Publications Co.
- Stupina, M. V. (2020). Hard skills and soft skills of future specialists of information system: formation in a digital educational environment. In *Proceedings of the conference "Informatization of Education – 2020", 29–31 October 2020* (pp. 142–147). (In Russ.)
- Tang, K. N., Nor, H. H., & Hashimah, M. Y. (2015, April). Novice teacher perceptions of the Soft Skills needed in today's workplace. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.338>
- Voronina, Yu. V., & Filatova, M. V. (2019). Professional`noe razvitie pedagoga dopolnitel`nogo obrazovaniya v cifrovuyu e`pohu [Professional development of a teacher of additional education in the digital age]. In *Proceedings of the International Research and Application Conference «Motiviruyushhaya tsifrovaya sreda kak trend sovremennogo obrazovaniya», Orenburg, 24–25 October 2019* (pp. 89–98). (In Russ.)
- Zimnaya, I. A. (2012). Competency and competence in the context of competence approach in education. *Foreign Languages at School*, 6, 2–10. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the authors

Лебедева Екатерина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры профессионального образования и развития Российского государственного профессионально-педагогическо-

го университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4333-7685>, 714850, ekaweb@inbox.ru

Ekaterina V. Lebedeva—Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional Education and Development, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4333-7685>, ekaweb@inbox.ru

Березина Вероника Александровна – старший преподаватель кафедры профессионального образования и развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-9990>, se97@mail.ru

Veronika A. Berezina—Senior Lecturer, Department of Professional Education and Development, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-9990>, se97@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Педагогические работники среднего профессионального образования: актуальное состояние профессиональной группы

О. И. Власова¹✉, И. В. Чебыкина¹, Т. А. Заглодина¹

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация
✉ vlasovaolga@list.ru

Аннотация

Введение. Педагогические работники среднего профессионального образования представляют особую социально-профессиональную группу, которая подвергается существенным рискам под влиянием образовательной и социальной среды. Чтобы понять, каким образом противостоять нарастающим рискам, необходимо иметь ее достоверное социологическое описание.

Цель – охарактеризовать текущее состояние профессиональной группы педагогических работников СПО, определить и оценить риски ее дальнейшего функционирования.

Методы. Используются общенаучные методы (теоретический анализ, анализ вторичных данных), а также прикладной метод социологического исследования: стандартизированный опрос педагогов и мастеров производственного обучения.

Результаты. Выделенные на основе институционального и неинституционального подходов признаки социально-профессиональной группы педагогических работников СПО дают представление об ее актуальном состоянии и функциях, что позволяет оценить риски дальнейшего развития педагогических работников СПО.

Научная новизна заключается в фиксации текущего состояния функционирования группы, выявлении рискованных аспектов ее дальнейшего функционирования.

Практическая значимость. Материалы исследования могут быть использованы при разработке рекомендаций по работе с профессиональными группами педагогов СПО, а также в качестве вторичных данных в ходе реализации исследований по схожей тематике.

Финансирование. Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Педагогические работники СПО: рекрутирование, профессиональная адаптация и социальная репрезентация» (прикладное исследование, № 073-00104-22-01).

Ключевые слова: педагог СПО, профессиональная группа, профессиональная мотивация, среднее профессиональное образование, оценка рисков

Для цитирования: Власова О. И., Чебыкина И. В., Заглодина Т. А. Педагогические работники среднего профессионального образования: актуальное состояние профессиональной группы // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 4. С. 115–129. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.003>

© Власова О. И., Чебыкина И. В., Заглодина Т. А., 2022

Статья поступила в редакцию 2 ноября 2022 г.; поступила после рецензирования 17 ноября 2022 г.; принята к публикации 19 ноября 2022 г.

Original article

Teachers in secondary vocational education: The current state of the professional group

Olga I. Vlasova¹ ✉, Irina V. Chebykina¹, Tatyana A. Zaglodina¹

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation
✉ vlasovaolga@list.ru

Abstract

Introduction. Pedagogical employees of secondary vocational education are a special socio-professional group, which is subject to significant changes under the influence of educational and social environment. Accurate sociological description is needed to evaluate the challenges the group may face.

The aim of the article is to characterize the current state of the group of pedagogical employees of secondary vocational education and evaluate the challenges it may face with further functioning.

Methods. The article uses general scientific methods: theoretical analysis, secondary data analysis, as well as applied methods of sociological research: standardised interviews of teachers and trainers.

Results. The obtained results outline the features of socio-professional group of teaching staff of secondary vocational education system and give an idea of its actual state. Knowing the current functions of the professional group enables the risks of further development of pedagogical employees of secondary vocational education system be evaluated.

The scientific novelty lies in capturing the current state of the group functioning, revealing the risky aspects of its further functioning.

Practical significance. The results of the study can be used to develop recommendations for the work with the professional groups of teachers of secondary vocational education system, as well as secondary data in the implementation of research on similar topics.

Funding. The work was carried out within the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation “The Pedagogical Workers of Professional Education and Science: Recruitment, Professional Adaptation and Social Representation” (applied research, № 073-00104-22-01).

Keywords: secondary vocational education teachers, professional group, motivation, secondary vocational education, risks evaluation

For citation: Vlasova, O. I., Chebykina, I. V., & Zaglodina, T. A. (2022). Teachers in secondary vocational education: The current state of the professional group. *Vocational Education and Labour Market*, 10(4), 115–129. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.003>

Received November 2, 2022; revised November 17, 2022; accepted November 19, 2022.

Введение

Педагогические работники среднего профессионального образования (далее – СПО) представляют собой особую социально-профессиональную группу, находящуюся в зоне нестабильности вследствие изменения контекста социально-образовательной среды. Чтобы понять, каким образом противостоять нарастающим рискам и наметить перспективы развития данной профессиональной группы, необходимо иметь ее максимально полное беспристрастное социологическое описание. Это и определило *цель статьи* – охарактеризовать текущее состояние профессиональной группы педагогических работников СПО, определить и оценить риски ее дальнейшего функционирования.

Для анализа данной профессиональной группы важно использовать *институциональный и неинституциональный* социологические подходы, которые позволяют выделить ее специфику и проанализировать основы функционирования ее представителей.

Институциональный подход к анализу профессиональных групп показывает их стратификационную роль, механизмы престижа профессии и социального статуса ее представителей. Согласно М. Веберу (1972), профессиональная группа определяется как совокупность коллективов, занимающих схожее положение в иерархической структуре, имеющих схожий стиль жизни, моральные нормы, определенный статус, продиктованный образованием и властью. Известный американский социолог Э. Хьюз (1965) считал, что представители схожих профессий поддерживают связи между собой или объединяются в альянсы. Объединяют профессиональные группы высокий уровень знаний, действующие установки, правила поведения, социальные роли. Идеи П. Сорокина (1992), рассматривающего профессиональные группы как статусные, внутренне солидарные группы интересов, были подхвачены многими российскими исследователями, которые связывали статус профессиональной группы с содержанием и характером труда, набором ресурсов и местом профессии в общественной структуре (Мансуров, Юрченко, 2008; Мостовая, 1995; Чевтаева, 2006; Шкаратав, Радаев, 1995;). Другие авторы характеризуют профессиональные группы, основываясь не только на статусных позициях. Так, французский социолог Ш. Гадеа (2011) определяет их как коллективные общности, сформированные индивидами на основе близости осуществляемой ими трудовой деятельности. Акцент данного определения состоит в том, что автор выявляет социальную связь внутри профессиональной группы, схожей со связью социальных институтов. О. Н. Мамонова (2003) характеризует профессиональную группу с помощью системы статусов, профессиональных ролей и функций, утверждая, что «любая социально-профессиональная группа характеризуется идентификацией, выразить которую можно через мотивацию, интерес и ценности».

Представителями *неоинституционального подхода* профессиональная группа рассматривается как группа индивидов, находящихся во взаимодействии в схожей профессиональной среде, обладающих общими ценностями, традициями, профессиональной идентичностью. Такая специфика позволяет исследовать особенности личности отдельного специалиста в коллективе и его мотивацию к профессиональной деятельности, отношение к культурным нормам, традициям и ценностям профессиональной группы.

Американский исследователь R. Hall (1983), а позднее и российский ученый Р. И. Капелюшников (2016), акцентируют внимание на отношениях, которые складываются внутри профессиональных организаций. Профессиональные группы рассматриваются в русле общих правил или ограничительных рамок, которые задают систему определенных стимулов, положительно или отрицательно подкрепляя поведение представителей профессиональных сообществ. W. Goode (1957) и Д. Норт (1997) различали формальные и неформальные ограничения профессиональных групп, где формальными являются законы, правила поведения, регламентирующие профессиональную деятельность, а неформальными служат традиции, обычаи, системы ценностей и нормы поведения, установленные в конкретной профессиональной группе. Ценности профессиональной общности реализуются в профессиональных нормах и формируют общность взглядов, образцов поведения и интерес к профессии (Кораблева, 2012). Признаками профессиональной группы, выделенными Э. Гидденсом, являются: «принадлежность к одной профессии, объединенных сходными знаниями и навыками, чувством идентичности с профессией и другими ее представителями, осознающими общность интересов» (цит. по: Романов, Ярская-Смирнова, 2007).

Дополняя характеристику профессиональных групп, следует учесть теории И. Гофмана (2000), который считал самым важным показателем сформированной профессиональной группы сходство ролевых ожиданий всех членов профессионального взаимодействия, и J. Evetts (2011), относящей совместный опыт и схожесть восприятия проблем к характеристикам профессиональной группы, а к функциям – сохранение традиций, обычаев и ценностей внутри профессионального сообщества и формирование профессиональной самоидентификации.

Таким образом, *профессиональная группа* – это совокупность профессионалов, имеющих общую сферу знания, профессиональную идеологию, схожие нормы регулирования профессиональной деятельности, обладающих определенным социальным статусом и престижем в обществе, с возможностью очерчивать границы своей деятельности, передавать и воспроизводить профессиональные знания и нормы профессионального поведения, участвовать в формировании профессиональной идентичности ее представителей. *Признаки профессиональной группы:* определенный статус в общественной структуре, наличие профессионального знания, норм и стандартов профессии, приверженность внутригрупповым ценностям, соблюдение образцов поведения, формальных норм, регламентирующих профессиональную деятельность, мо-

тивация к профессиональной деятельности, а также взаимоотношения внутри профессиональной группы.

Методы

Для проведения эмпирического исследования использован метод формализованного опроса (анкетирования). В качестве объекта исследования выступили педагоги и мастера производственного обучения, а также административные сотрудники, работающие в системе СПО. В ходе всероссийского исследования, проведенного социологами Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) в сентябре 2022 года, было опрошено 3416 человек. Выборка двухступенчатая, смешанная. На первом этапе были отобраны образовательные организации среднего профессионального образования по состоянию на сентябрь 2022 года¹ путем простого случайного отбора из перечня элементов генеральной совокупности. Ошибка выборки составляет $\pm 5\%$. На втором – педагогические работники внутри образовательных организаций по квотам: педагоги и мастера (все квотные смещения были ликвидированы путем «ремонта» выборки). Сбор данных велся путем онлайн-анкетирования. Смешанная выборка свидетельствует о том, что использованы разные виды отбора на разных ступенях по отношению к применению вероятностных методов.

Результаты и обсуждение

Как было отмечено выше, анализ социально-профессиональной группы основан на институциональном и неинституциональном социологических подходах и включает следующие *характеристики*: социальный статус и престиж группы, нормы и стандарты профессии и их соблюдение, наличие профессионального знания, мотивация к профессиональной деятельности, а также взаимоотношения внутри профессиональной группы.

Обратимся к результатам исследования, демонстрирующим актуальное состояние профессиональной группы. На данный момент педагоги СПО обладают следующими характеристиками:

- социальный статус и престиж группы; по данным исследования ВЦИОМ (2022 г.) работники сферы образования с показателем 19% вошли в топ-6 представителей наиболее престижных профессий, наряду с работниками медицинской сферы (31%), специалистами компьютерных и IT-технологий (16%), юристами (13%), военнослужащими (9%) и политиками (9%)²; таким образом, сфера образования является достаточно престижной в представлении россиян, но стоит отметить отсутствие уточняющих исследований о престиже профессии на разных уровнях образования (дошкольном, СПО, среднем, высшем и т. д.) – такое состояние теоретических и эмпирических данных позволяет сделать

¹ Активные наборы открытых данных Министерства просвещения РФ. <https://opendata.edu.gov.ru/opendata>

² Престижные профессии: вчера, сегодня... завтра. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/prestizhnye-professii-vchera-segodnja-zavtra>

заклучение о размытости социального статуса и престижа профессиональной группы педагогов СПО;

- нормы и стандарты профессиональной деятельности и их соблюдение; одним из основных документов, служащим основанием для создания и функционирования профессиональной группы, является профессиональный стандарт, в котором отражены все трудовые функции и требования к представителю профессии; таким документом является профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования», но на данный момент стандарт является не утвержденным документом¹, а только проектом, что затрудняет регламентацию и унификацию деятельности профессиональной группы педагогов СПО; одним из элементов стандартизации профессиональной деятельности также являются должностные инструкции, но чаще всего они носят формальный обобщенный характер и основываются на профессиональном стандарте, что приводит к отсутствию конкретных установок по выполнению трудовых функций, размытости профессиональных обязанностей и не всегда позволяет понять степень соответствия полученного специалистом образования требованиям профессии «педагог профессионального обучения»; так, согласно данным нашего опроса, 76,6% работников СПО указывают на полное соответствие должности полученному образованию, однако проверить истинность данного утверждения весьма затруднительно в связи с отсутствием четких критериев оценки, которые должны найти отражение в официальных документах;

- наличие профессионального знания; подавляющее число педагогических работников СПО (87,6%) имеют высшее образование (бакалавриат, магистратура, специалитет), 7,2 % получили среднее профессиональное, а 5% – послевузовское образование; профессиональное знание стало также и результатом профессионального опыта, ведь примерно половина участников опроса работают в системе СПО 11 лет и более (табл. 1); вместе с тем, на наш взгляд, необходимо не только подтвердить владение сотрудниками СПО профессиональными знаниями и опытом, но и исследовать мотивы их столь длительного пребывания в данной системе;

- анализ мотивации к профессиональной деятельности позволяет подтвердить значимость уровня оплаты и условий труда как основных факторов мотивации к работе, а также таких факторов, как возможность профессиональной самореализации, отношения с коллегами и признание важности труда педагога СПО со стороны коллег и студентов (табл. 2).

Данные подтверждают, что осознание собственного вклада в подготовку специалистов, профессиональная самореализация и признание значимости профессии входят в мотивационное ядро работников СПО, как и взаимоотношения внутри профессиональной группы.

¹ Профессиональный стандарт утратил силу с 13 июня 2020 года на основании приказа Минтруда России от 26 декабря 2019 года № 832н, новый еще не утвержден.

Таблица 1

Стаж работы сотрудников СПО (в % от числа ответивших)

Table 1

Length of service of VET system employees (as a % of the number of respondents)

| Стаж работы | В системе образования | В системе СПО | В должности |
|----------------|-----------------------|---------------|-------------|
| До 3-х лет | 11,7 | 19,2 | 19,8 |
| 3–10 лет | 24,4 | 31,4 | 32,4 |
| 11–20 лет | 26,8 | 24,9 | 23,4 |
| 21–30 лет | 22,6 | 16,6 | 15,7 |
| 31–40 лет | 11,2 | 6,2 | 6,7 |
| 41 год и более | 3,4 | 1,6 | 2,0 |
| Итого: | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Таблица 2

Факторы мотивации к работе в СПО (в % от числа ответивших) *

Table 2

Motivation factors for working in VET system (as a % of the number of respondents)

| Факторы | % |
|---|------|
| Уровень оплаты труда | 73,9 |
| Условия труда | 71,5 |
| Возможность профессиональной самореализации, реализации своих талантов и способностей в профессии | 46,9 |
| Отношения с коллегами | 46,1 |
| Признание важности труда со стороны коллег, студентов | 43,1 |
| Гарантии занятости на рабочем месте | 38,9 |
| Отношения с непосредственным руководителем | 37,7 |
| Престиж профессии | 35,2 |
| Возможность влиять на будущее страны (через подготовку кадров, передачу профессионального опыта и т.д.) | 33,8 |
| Перспективы карьерного роста | 23,9 |
| Возможность заниматься наукой | 8,2 |
| Наличие связей, "нужных знакомств" | 7,4 |
| Другое | 1,1 |

* Здесь и далее сумма более 100 %, поскольку один опрошенный мог дать несколько ответов одновременно

В целом состояние профессиональной группы сотрудников СПО можно охарактеризовать как зрелое, сформированное, осознанное. Среди сотрудников СПО есть определенность в понимании значимости данной профессиональной группы для общества, а также представление о ней как о сфере применения своих талантов, способностей, самореализации и определенного влияния на будущее страны через подготовку профессионалов.

В профессии больше всего опрошенных привлекает продолжительный летний отдых (безусловно, возможность гарантированного и длительного отдыха летом – одно из преимуществ профессии педагога), а также удобный режим работы и среда (возможность общаться с образованными, интеллигентными людьми и заниматься наукой) (табл. 3).

Таблица 3

Наиболее привлекательные условия деятельности в системе СПО (% от числа ответивших)

Table 3

The most attractive working conditions in the VET-system (% of the number of respondents)

| Наиболее привлекательные условия деятельности | % |
|--|------|
| Продолжительный летний отпуск | 80,9 |
| Удобный режим работы | 61,8 |
| Общение с образованными, интеллигентными людьми | 49,5 |
| Возможность определять уровень своей нагрузки | 33,8 |
| Возможность заниматься интеллектуальной деятельностью, наукой | 31,4 |
| Востребованность специалистов данной сферы | 28,2 |
| Социальный престиж и признание, статусность деятельности в системе СПО | 27,7 |
| Возможность регулирования уровня доходов | 12,4 |
| Поддержание семейных традиций, семейная династия | 11,4 |
| Другое | 1,2 |

Вместе с тем уровень доходов и возможность влиять на него находится на последнем месте среди условий, привлекающих к работе в СПО, что позволяет отметить некоторое противоречие в ответах сотрудников СПО, ранее отмечавших важность этого фактора как мотиватора для трудовой деятельности. Можно предположить, что нематериальные факторы (профессиональная среда и самореализация, условия и режим труда и т. д.) являются ведущими мотивами для работы в СПО.

В то же время работники СПО отмечают и ряд непривлекательных условий труда в организациях. Наименее привлекательны высокий уровень бюрократии и большой объем бумажной работы, высокие психоэмоциональные нагрузки и недостаточное материальное оснащение процесса обучения (табл. 4).

Сложность работы в системе СПО является ведущим негативным фактором для участников опроса. К данной характеристике относятся не только психоэмоциональные нагрузки, но и высокая интенсивность работы и ответственность за результат обучения, а также необходимость постоянно обучаться и актуализировать свои знания. При этом в ежегодных докладах о результатах мониторинга качества подготовки кадров в РФ мы можем проследить сокращение стажировок штатных преподавателей и мастеров производственного обучения на профильных предприятиях (с 7,8% до 5% в общей численности педагогических работни-

Таблица 4
Наименее привлекательные условия вашей деятельности в системе СПО (% от числа ответивших)

Table 4
The least attractive conditions for your activity in the VET system (% of the number of respondents)

| Наименее привлекательные условия | % |
|---|------|
| Высокий уровень бюрократии, большой объем бумажной работы и отчетов | 57,7 |
| Высокие психоэмоциональные нагрузки | 56,8 |
| Недостаточное материальное оснащение процесса обучения (старое оборудование, нехватка информации о новых технологиях и т. д.) | 55,0 |
| Второстепенное внимание к оплате труда в системе СПО | 45,8 |
| Отсутствие льгот (льготный стаж, доплаты, льготная ипотека и т. д.) | 42,7 |
| Отсутствие стабильности, постоянные изменения в сфере (стандартов, образовательных программ, приоритетов и т. д.) | 41,8 |
| Высокая интенсивность работы | 33,3 |
| Ориентация на западные стандарты подготовки при значительном дефиците знаний и навыков в рамках этих стандартов | 28,3 |
| Высокая ответственность за результат обучения | 16,2 |
| Необходимость постоянного обучения, обновления знаний | 10,8 |
| Другое | 0,4 |

ков), снижение доли педагогов с опытом работы на предприятиях (с 5,2% до 4,6%)¹, что может говорить об отсутствии стабильности, постоянных изменениях в сфере образования или об ослаблении связей профессиональных образовательных организаций с предприятиями реального сектора экономики.

Результаты исследования отражают противоречия в восприятии условий профессиональной деятельности. Например, респонденты оценивают материальное оснащение процесса обучения как недостаточное (55% от числа ответивших), хотя официальная статистика показывает позитивную динамику в совершенствовании материально-технической базы образовательных организаций². Так, на развитие материально-технической базы внебюджетные средства направили 750 профессиональных образовательных организаций (19,5%), а доля бюджетных расходов на приобретение машин и оборудования в общем объеме бюджетных

¹ Ежегодный доклад о результатах Мониторинга качества подготовки кадров в РФ за 2021 год. <https://docs.edu.gov.ru/document/e775ebc5b4c893686d5d6a1d3b67135b/download/4410/>

² Там же.

расходов составила 2,0%¹. В то же время в 1136 образовательных организациях (29,6%) в течение последних пяти лет не проводилось обновление учебно-лабораторного и учебно-производственного оборудования². Соответственно, на уровне представлений педагогов СПО ситуация с финансированием, оплатой труда, материально-технической базой пока остается неблагоприятной. Это можно объяснить тем, что, во-первых, позитивные изменения в финансовых вливаниях со стороны государства субъективно воспринимаются как недостаточные – ситуация с наличием льгот и льготного стажа воспринимается также сенситивно. Во-вторых, работники педагогического образования более критично относятся к своему социально-экономическому положению, чем работники других профессиональных групп. Именно эти проблемы (финансовые, прежде всего) и могут стать основными «зонами риска» для будущего сферы СПО.

Несмотря на то что работники техникумов и колледжей не являются экспертами в области стратегических процессов, исследовательский коллектив посчитал важным учесть их мнение относительно потенциальных рисков как выражающее совокупную точку зрения профессиональной группы (табл. 5).

Предложенные риски (табл. 5) необходимо было оценить с точки зрения опасности для системы (от 1 до 5 баллов, где 5 – наиболее высокий уровень опасности) и с точки зрения вероятности реализации риска (от 0,1 до 0,9, где 0,9 – самая высокая вероятность). Полученное произведение позволяет оценить «вес» каждого риска и проранжировать список.

Как видно, наиболее рискованными для сферы СПО являются три области: материально-техническое оснащение, финансирование системы СПО и потребность в преподавателях-практиках. Несмотря на то что все эти риски относятся к группе среднего уровня опасности (индекс риска от 1,5 и более), управлять этими рисками необходимо уже сейчас, чтобы не допустить ухудшения ситуации. Общий тренд развития науки и техники таков, что даже небольшое отставание в настоящий момент может стать серьезной проблемой завтра в связи с накоплением эффекта. И развитие в области СПО должно иметь скорее опережающий, чем догоняющий характер. Отметим, что сотрудниками СПО отмечены сразу три риска, касающиеся персонала: нехватка преподавателей-практиков, «утечка» профессионалов из системы СПО в другие сферы, а также старение преподавателей СПО. В связи с этим работа по привлечению новых кадров в колледжи, их развитие и защита, как и достойная оплата труда, должны стать приоритетом в укреплении отечественной системы СПО.

В целом оценка перспектив развития системы СПО со стороны сотрудников скорее позитивная: 40,7% считают, что перспективы хорошие (из них 10,9% уверены, что у СПО отличное будущее), 43,4% работников колледжей полагают, что перспективы средние – ситуация не улучшится,

¹ Там же.

² По данным аналитического доклада «Среднее профессиональное образование в России: ресурс для развития экономики и формирования человеческого капитала». https://www.hse.ru/data/2022/09/01/1696958156/SPO_2022.pdf

Работники колледжей о рисках в сфере СПО

Таблица 5

College workers on the risks of VET system

Table 5

| Риски | Уровень опасности (среднее, диапазон от 1 до 5) | Вероятность (среднее, диапазон от 0,1 до 0,9) | Индекс «тяжести» риска |
|--|---|---|------------------------|
| Риск быстрого устаревания материально-технической базы СПО, мастерских, лабораторий | 3,40 | 0,57 | 1,94 |
| Риск сокращение финансирования системы СПО | 3,39 | 0,57 | 1,93 |
| Риск нехватки преподавателей-практиков в системе СПО | 3,39 | 0,57 | 1,93 |
| Риск «утечки» профессионалов из системы СПО в другие сферы деятельности | 3,32 | 0,55 | 1,83 |
| Риск старения преподавателей СПО | 3,18 | 0,54 | 1,72 |
| Риск нехватки времени для обучения по программам СПО в рамках Професионалитета (освоение программы за 1,5–2 года) | 3,15 | 0,53 | 1,67 |
| Риск усиления отставания содержания обучения СПО от практики производств и предприятий | 3,12 | 0,53 | 1,65 |
| Риск снижения популярности профессии педагога и обучения в системе СПО | 3,10 | 0,52 | 1,61 |
| Риск ограниченности физической / когнитивной возможности преподавателей СПО осваивать регулярно в ускоренном темпе изменяющееся содержание программ СПО и изменений в практической сфере | 3,08 | 0,51 | 1,57 |
| Риск изоляции отечественной системы СПО от ведущих трендов в развитых странах | 3,01 | 0,51 | 1,54 |
| Риск недостаточности методической подготовленности педагогов СПО к реализации обучения в условиях цифровизации (освоение элементов программирования, работы с биг-дата, организации виртуальных команд, вебинаров, создания видеокурсов и т. д.) | 3,00 | 0,50 | 1,5 |

но и не ухудшится. И только 15,9% сотрудников негативно оценили перспективы СПО (из них 12,1% назвали перспективы плохими – ситуация ухудшится, но незначительно, а 3,8% считают, что перспектив нет и ситуация ухудшится значительно). Вполне очевидно, что по мере снижения оптимизма в оценке развития ситуации в СПО снижается и трудовая мотивация сотрудников, и их готовность продолжать развиваться в данной сфере.

Заключение

Подводя итоги исследования профессиональной группы сотрудников СПО, можно сделать вывод, что кадры, как и прежде, – основной ресурс системы. Очевидна сформированность данной профессиональной группы: есть представления о ее социальном статусе и престиже, очерчены ее нормативные и профессиональные границы, доминирует мотивация на работу в системе СПО высшего уровня: самораскрытие профессиональных способностей и профессиональная самореализация, нахождение в качественном социальном окружении, принятие и признание статуса педагога СПО со стороны коллег и студентов, а также значимость для страны и для будущего профессиональной деятельности педагогов СПО.

При достаточно высоком осознании собственной идентичности и, можно сказать, миссии профессионалы системы СПО понимают, что со стороны властей явно недостаточно механизмов для укрепления данной профессиональной группы (недостаточно сформирован и поддерживается престиж профессии, не хватает финансирования для обновления материально-технической базы и поддержания уровня оплаты труда, соответствующего ценностям служения и самоотдачи). Именно отсутствие внимания к целенаправленной подготовке и отбору персонала для колледжей, привлечению профессионалов и закреплению опытных сотрудников при значительном омоложении профессионального ядра сотрудников СПО может стать самой рискованной зоной сферы СПО в ближайшем будущем. Обновление, развитие, укрепление профессионального ядра сотрудников СПО (преподавателей и мастеров профессионального обучения) должны стать основными задачами относительно данной профессиональной группы.

Список литературы

1. Гадея Ш. Социология профессий и социология профессиональных групп. За изменение перспективы // Антропология профессий, или Посторонним вход разрешен / Ред. П. Романов, Е. Ярская-Смирнова. М.: Вариант, ЦСПГИ, 2011. С. 15–34.
2. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. А. Д. Ковалева. М.: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2000. 304 с.
3. Капелюшников Р. И. Экономические очерки: методология, институты, человеческий капитал. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 574 с.
4. Кораблева Г. Б. Социология профессий. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2012. 176 с.
5. Мамонова О. Н. Теоретико-методологические проблемы идентификации профессиональной группы российских врачей: на примере социологического исследования // Профессиональные группы интеллигенции. М.: Институт социологии РАН, 2003. С. 104–118.
6. Мансуров В. А., Юрченко О. В. Конструирование новых статусных позиций в процессе профессионализации // Модернизация социальной структуры российского общества / Отв. ред. З. Т. Голенкова. М.: Институт социологии РАН, 2008. С. 139–156.

7. Мостовая И. В. Российское общество: социальная стратификация и мобильность. Ростов-на-Дону, 1995. 140 с.

8. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. / Пер. с англ. А. Н. Нестеренко. М.: Фонд экономической книги «НАЧАЛА», 1997. 112 с.

9. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Три типа знания в социологии профессий // Социальная динамика и трансформация профессиональных групп в современном обществе / Ред. В. А. Мансуров. М.: Институт социологии РАН, 2007. С. 12–32.

10. Сорокин П. Социальная стратификация и мобильность // Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Пер. с англ. С. А. Сидоренко. М.: Политиздат, 1992. С. 302–373.

11. Хьюз Э. Исследование занятий // Социология сегодня: проблемы и перспективы / Сокр. пер. с англ. М.: Прогресс, 1965. С. 499–501.

12. Чевтаева Н. Г. Корпоративность социально-профессиональной группы российского чиновничества: социологический анализ. Екатеринбург: Изд-во УрАГС, 2006. 311 с.

13. Шкаратан О. И., Радаев В. В. Социальная стратификация. М.: Наука, 1995. 237 с.

14. Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities // *Current Sociology*. 2011. Vol. 59, No. 4. P. 406–422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>

15. Goode W. J. Community within a community: the professions. // *American Sociological Review*. 1957. Vol. 22. No. 2. P. 194–200. <https://doi.org/10.2307/2088857>

16. Hall R. H. Theoretical trends in the sociology of occupations // *Sociological Quarterly*. 1983. Vol. 24. No. 1. P. 5–23. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1983.tb02225.x>

17. Weber M. *Wirtschaft und gesellschaft*. Grundriß der verstehenden soziologie. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1972.

References

Chevtaeva, N. G. (2006). *Korporativnost' sotsial'no-professional'noi gruppy rossiiskogo chinovnichestva: Sotsiologicheskii analiz* [Corporatism of the socio-professional group of the Russian bureaucracy: A sociological analysis]. Ural Institute of Management. (In Russ.)

Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>

Gadea, S. (2011). Sotsiologiya professii i sotsiologiya professional'nykh grupp. Za izmenenie perspektivy [Sociology of professions and sociology of professional groups. For a change of perspective]. In P. Romanov & E. Yarskaya-Smirnova (Eds.), *Antropologiya professii, ili Postoronnim vkhod razreshen* (pp. 15–34). Variant. (In Russ.)

Goode, W. J. (1957). Community within a community: The professions. *American Sociological Review*, 22(2), 194–200. <https://doi.org/10.2307/2088857>

- Hall, R. H. (1983). Theoretical trends in the sociology of occupations. *The Sociological Quarterly*, 24(1), 5–23. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1983.tb02225.x>
- Hughes, E. (1965). Study of occupations (Trans.). In *Sociology today: Problems and prospects*. Progress. (In Russ.) (Original work published in English 1962)
- Kapeliushnikov, R. I. (2016). *Ekonomicheskie ocherki: Metodologiya, instituty, chelovecheskii kapital* [Economic essays: Methodology, institutes, human capital]. HSE Publishing House. (In Russ.)
- Korableva, G. B. (2012). *Sotsiologiya professii* [Sociology of professions]. Ural University Publ. (In Russ.)
- Mamonova, O. N. (2003). Teoretiko-metodologicheskie problemy identifikatsii professional'noi gruppy rossiiskikh vrachei: Na primere sotsiologicheskogo issledovaniia [Theoretical and methodological problems of identifying the professional group of Russian doctors: on the example of sociological research]. In *Professional'nye gruppy intelligentsii* (pp. 104–118). Institute of Sociology RAE. (In Russ.)
- Mansurov, V. A., & Yurchenko, O. V. (2008). Konstruirovaniye novykh statusnykh pozitsii v protsesse professionalizatsii [Construction of new status positions in the process of professionalization]. In Z. T. Golenkova (Ed.), *Modernizatsiia sotsial'noi struktury rossiiskogo obshchestva* (pp. 139–156). Institute of Sociology RAE. (In Russ.)
- Mostovaya, I. V. (1995). *Rossiiskoe obshchestvo: Sotsial'naiia stratifikatsiia i mobil'nost'* [Russian society: Social stratification and mobility]. Rostov-on-Don. (In Russ.)
- North, D. (1997). *Institutes, institutional change and the functioning of the economy* (A. N. Nesterenko, Trans.). Economic book foundation “Beginnings”. (In Russ.) (Original work published in English 1990)
- Romanov, P. V., & Yarskaya-Smirnova, E. R. (2007). Tri tipa znaniia v sotsiologii professii [Three types of knowledge in sociology of professions]. In V. A. Mansurov (Ed.), *Sotsial'naiia dinamika i transformatsiia professional'nykh grupp v sovremennom obshchestve* (pp. 12–32). Institute of Sociology RAE. (In Russ.)
- Shkaratan, O. I., & Radaev, V. V. (1995). *Sotsial'naiia stratifikatsiia* [Social stratification]. Nauka. (In Russ.)
- Sorokin, P. (1992). *Man. Civilization. Society* (A. D. Kovalev, Trans.). Politizdat. (In Russ.) (Original work published in English 1957)
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und gesellschaft. Grundriß der verstehenden soziologie*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Информация об авторах / Information about the authors

Власова Ольга Ивановна – кандидат социологических наук, доцент кафедры философии, социологии и социальной работы Института гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7916-984X>, vlasovaolga@list.ru

Olga I. Vlasova—Candidate of Science (Sociology), Associate Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Social Work, Institute of Humanities and Socio-Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7916-984X>, vlasovaolga@list.ru

Чебыкина Ирина Витальевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры философии, социологии и социальной работы Института гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8370-4430>, irinach@mail.ru

Irina V. Chebykina—Candidate of Science (Sociology), Docent, Associate Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Social Work, Institute of Humanities and Socio-Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8370-4430>, irinach@mail.ru

Заглодина Татьяна Алексеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры философии, социологии и социальной работы Института гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1689-1552>, tz1708@yandex.ru

Tatyana A. Zaglodina—Candidate of Science (Sociology), Associate Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Social Work, Institute of Humanities and Socio-Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1689-1552>, tz1708@yandex.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Социальный портрет педагога профессионального обучения в ракурсе сравнительных социологических исследований

А. В. Швецова^{1✉}, В. С. Куимов¹

¹ Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация
✉ shvetsovaav@mail.ru

Аннотация

Введение. Большинство российских авторов, изучающих кадровый потенциал системы среднего профессионального образования (СПО), сосредоточены на исследовании профессиональных компетенций преподавателей. При этом социальные характеристики преподавателей, определяющие мотивацию к педагогической работе и саморазвитию, остаются за пределами их внимания.

Цель. Составить социальный портрет педагога профессионального обучения с учетом возрастных, образовательных и гендерных характеристик.

Методы. Вторичный анализ статистических данных. Формализованный опрос (анкетирование) в рамках всероссийского исследования 2022 года, в котором приняли участие 3416 педагогов и административных сотрудников учреждений СПО различных субъектов Российской Федерации.

Результаты. Представлены социальные характеристики преподавателей СПО в их корреляции с мотивацией к педагогической работе. Основными критериями выступают возрастная, образовательная и гендерная маркеры, в совокупности позволяющие выстроить два альтернативных социальных портрета педагогов российских колледжей. На материалах собственного исследования показано, как эти маркеры соотносятся с мотивацией к профессиональной деятельности.

Научная новизна. Выявлены закономерности влияния пола и возраста педагогических работников на структуру их профессиональной мотивации.

Практическая значимость. Учет социальных характеристик, определяющих мотивацию преподавателей к педагогической работе и саморазвитию, позволяет конкретизировать запросы по реорганизации системы СПО.

Финансирование. Статья выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Педагогические работники СПО: рекрутирование, профессиональная адаптация и социальная репрезентация» (прикладное исследование, № 073-00104-22-01).

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, преподаватель СПО, среднее профессиональное образование, социальные характеристики, профессиональная мотивация, социология образования

Для цитирования: Швецова А. В., Куимов В. С. Социальный портрет педагога профессионального обучения в ракурсе сравнительных социологических исследований // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 4. С. 130–143. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.010>

© Швецова А. В., Куимов В. С., 2022

Статья поступила в редакцию 24 октября 2022 г.; поступила после рецензирования 16 ноября 2022 г.; принята к публикации 18 ноября 2022 г.

Original article

Social portrait of a vocational training teacher from the perspective of comparative sociological research

Anastasia V. Shvetsova¹✉, Vitalii S. Kuimov¹

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation
✉ shvetsovaav@mail.ru

Abstract

Introduction. Most Russian authors study human resources potential of secondary vocational education system from the perspective of teachers' professional competencies. Social characteristics of teachers that define their motivation to do pedagogical work and develop themselves go unnoticed.

The aim of the article is to create a social portrait of a vocational teacher, taking into account their age, education, and gender.

Methods. Among the methods used were secondary analysis of statistical data; sociological survey by means of a questionnaire within the national study of 2022 with pedagogical and administrative employees of secondary vocational education institutions in the role of respondents (3, 416 representatives of various subjects of the Russian Federation in total).

Results. The article presents the social characteristics of teachers of secondary vocational education depending on their motivation for pedagogical work. The main criteria are age, educational and gender markers, which together make it possible to build two alternative social portraits of teachers of Russian colleges.

Scientific novelty. Patterns of influence of gender and age on teachers' professional motivation were identified.

Practical significance. The requests for reorganization of secondary vocational education system are able to be specified considering social characteristics that define teachers' professional motivation and motivation for self-development.

Funding. The research was carried out within the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation "Teaching Staff of Secondary Vocational Education: Recruitment, Professional Adaptation and Social Representation" (applied research, №. 073-00104-22-01).

Keywords: sociology of education, teacher of vocational education, secondary vocational education, master of vocational training, social characteristics, motivation

For citation: Shvetsova, A. V., & Kuimov, V. S. (2022). Social portrait of a vocational training teacher from the perspective of comparative sociological research. *Vocational Education and Labour Market*, 10(4), 130–143. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.010>

Received October 24, 2022; revised November 16, 2022; accepted November 18, 2022.

Введение

Система среднего профессионального образования (далее – СПО) в России нуждается в качественном реформировании. Внутренние хронические проблемы в совокупности с внешними социально-политическими трансформациями побуждают к поиску путей совершенствования системы, генерации новых и ревизии традиционных механизмов подготовки специалистов. Очевидно, что достижение стратегических целей по совершенствованию структуры, содержания и технологий СПО лежит в плоскости не только нормативно-правовых, финансовых, но и кадровых решений. Воспроизводство педагогических кадров для СПО в контексте подготовки мастеров 2.0 относится к тем видам трудностей, с которыми сталкиваются даже эксперты в изображении ландшафта образовательной системы. Потенциал имеющихся педагогических кадров СПО оценить трудно еще и потому, что мы имеем слабое представление о социальных и образовательных характеристиках этой группы. Если в системе высшего образования существует понятный порог вхождения в педагогический состав, а также градация по званию и должности, то о структуре кадрового состава СПО мы можем судить лишь по наличию у преподавателей и мастеров производственного обучения опыта работы в профильных организациях, количеству стажировок и курсов повышения квалификации, а также по показателю среднего возраста штатных работников.

Пул российских публикаций в области кадрового потенциала системы СПО достаточно широк, однако по большей части они сосредоточены на компетенциях преподавателей (Ваганова, 2019; Ваганова, Коростелев, 2021; Коновалов и др., 2021) и оценке их профессиональных качеств (Быстрова и др., 2021; Зиновьева и др., 2020; Сафин и др., 2020). Социальные характеристики преподавательского состава, определяющие мотивацию к педагогической работе и саморазвитию, практически не исследуются.

Целью данной работы является описание социального портрета педагога профессионального обучения на основании анализа вторичных данных, а также результатов авторского исследования. Очевидно, что комплексное видение кадровой ситуации позволит сформулировать более ясные и достижимые запросы к реорганизации СПО, а также актуализировать мотивационный компонент у преподавателей и мастеров как основных участников модернизации СПО.

Методы

Для составления социального портрета педагога профессионального обучения были использованы и проанализированы вторичные статистические данные, полученные из официальных источников (Мониторинга качества подготовки кадров¹ и Сводного отчета по форме феде-

¹ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга качества подготовки кадров // ГИВЦ. <https://monitoring.miccedu.ru/?m=spo>

рального статистического наблюдения № СПО-1¹), а также результаты исследования, проведенного в сентябре–октябре 2022 года коллективом Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), в котором приняло участие 3 416 человек (педагоги и мастера производственного обучения, административные сотрудники, работающие в системе СПО).

Для проведения исследования была использована двухступенчатая выборка. На первой стадии были отобраны образовательные организации СПО по состоянию на сентябрь 2022 г. путем простого случайного отбора из перечня элементов генеральной совокупности. На второй – педагогические работники внутри образовательных организаций по картам (педагоги и мастера). Использованы разные виды отбора на разных ступенях относительно применения вероятностных методов.

Результаты и обсуждение

Согласно данным Мониторинга качества подготовки кадров, инициированного Министерством просвещения РФ, средний возраст штатных преподавателей и мастеров производственного обучения превышает 46 лет и лишь незначительно колеблется в течение наблюдаемого периода² (табл. 1). Всего треть от общего числа преподавателей – лица моложе 40 лет, более 66% – люди среднего и пожилого возраста. Тенденция старения педагогических кадров характерна не только для СПО, хотя здесь имеются и специфичные проблемы, например, низкая привлекательность профессии с точки зрения дохода и престижности. Старение контингента преподавателей в целом препятствует их постоянному пребыванию в состоянии синхронного самообразования (Днепров и др., 2015), снижает мотивацию к каким-либо изменениям и к профессиональному росту (Андрюхина и др., 2017).

Таблица 1

Показатели кадрового состава СПО³

Indicators of the VET system staffing structure

Table 1

| Показатель | 2021 | 2020 | 2019 | 2018 |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Средний возраст штатных преподавателей и мастеров производственного обучения образовательной организации, лет | 46,46 | 46,60 | 46,56 | 46,49 |
| Удельный вес численности преподавателей и мастеров производственного обучения возрастной категории моложе 40 лет в общей численности преподавателей и мастеров производственного обучения образовательной организации, % | 33,33 | 33,21 | 33,36 | 33,59 |
| Удельный вес численности преподавателей и мастеров производственного обучения, имеющих высшее образование в общей численности преподавателей и мастеров производственного обучения образовательной организации, % | 89,95 | 89,88 | 89,70 | 89,58 |

¹ Сводный отчет по форме федерального статистического наблюдения № СПО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам СПО» на начало 2021/22 учебного года. https://edu.gov.ru/activity/statistics/secondary_prof_edu

² Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга качества... Там же

³ Таблица составлена авторами на основе Информационно-аналитических материалов... (см. выше)

Другим значимым показателем Мониторинга является удельный вес численности преподавателей и мастеров производственного обучения, имеющих высшее образование. Он составляет порядка 89% от общей численности педагогического состава образовательных организаций СПО (см. табл. 1). Более подробные данные представлены в Сводном отчете Министерства просвещения¹. Согласно приведенным в нем данным, высшее образование имеют более 95% преподавателей СПО и половина мастеров производственного обучения (табл. 2). Остальные имеют среднее профессиональное образование (преподаватели: 4,3% – специалисты и 0,14% – квалифицированные рабочие; мастера: 42,6% – специалисты и 5,8% – квалифицированные рабочие). Чуть более 4% преподавателей имеют степень кандидата наук, менее 0,2% – доктора наук. Среди мастеров производственного обучения доля остепененных сотрудников незначительна (менее 0,2%).

Этот факт следует рассматривать в совокупности с тем, что значительная часть преподавателей СПО не имеют профессионально-педагогического образования: по одним данным – 84,1% от общего числа педагогических кадров (Андрюхина и др., 2017), по другим – треть преподавателей и 75,2% мастеров, что вызывает обоснованную озабоченность у исследователей (Днепров и др., 2015). Вместе с тем само определение «педагогическое образование» неоднозначно, поскольку под этим зонтичным термином может пониматься образование как в рамках основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по направлению подготовки «Педагогическое образование», так и в рамках укрупненной группы направлений подготовки «Образование и педагогика» и по иным направлениям, где присуждается квалификация «преподаватель» (Монько, 2018). Справедливо также мнение о том, что нет нормативных оснований требовать диплом о высшем образовании при трудоустройстве педагогов и мастеров СПО, а сам по себе факт среднего образования не может служить причиной отрицательного вывода по критерию «уровень образования» (Монько, 2018).

Таблица 2

Уровень образования преподавательского состава СПО²

Table 2

Educational level of the VET system teaching staff

| Преподавательский состав | Всего | Высшее образование | Доктора наук | Кандидаты наук | Среднее профессиональное образование (специалисты) | Среднее профессиональное образование (квалифицированные рабочие) |
|------------------------------------|---------|--------------------|--------------|----------------|--|--|
| Преподаватели | 143 955 | 137 119 | 195 | 6 400 | 6 246 | 203 |
| Мастера производственного обучения | 21 590 | 10 843 | 0 | 40 | 9 206 | 1 264 |

¹ Сводный отчет... Там же

² Составлено авторами на основе данных Сводного отчета (см. выше)

Стоит отметить необходимость адекватной, взвешенной кадровой политики в части требований к уровню образования и критериев профессиональной пригодности преподавателей СПО, которые должны соответствовать условиям оплаты и организации труда. Завышенные требования при отсутствии должного стимулирования создают дополнительные риски развития кадрового дефицита в учреждениях СПО.

Следующий аспект социального портрета педагога СПО – гендерная дифференциация (табл. 3). Мы проанализировали данные и рассчитали процентное соотношение полового состава работников учреждений СПО на основе Сводного отчета Министерства просвещения¹. Наиболее взвешенная с точки зрения гендерного участия картина складывается на уровне директоров – соотношение мужчин и женщин, руководящих учреждениями СПО, практически 50/50. Однако нет данных о том, колледжи какого уровня возглавляют мужчины и женщины. К примеру, в вузах наблюдается устойчивая ситуация с преобладанием мужчин на ректорских должностях в крупных и хорошо финансируемых учреждениях, тогда как женщины занимают ректорский пост преимущественно в отраслевых университетах.

Среди заместителей директоров учреждений СПО женщин в три раза больше, чем мужчин. Такая ситуация характерна и для других учреждений социальной сферы, где именно на заместителя ложится значительная часть административной нагрузки и ответственности, то есть «черновой работы». Среди преподавателей доля женщин также традиционно высока – более 77%, среди мастеров производственного обучения – более 47%. Наиболее значительный гендерный перегиб отмечается на «феминных» должностях – социальный педагог (96,58% женщин), педагог-психолог (95,22% женщин) и методист (94,85% женщин) – и «маскулиных»: преподаватель-организатор (ОБЖ, допризывная подготовка – 84,64% мужчин) и руководитель физического воспитания (67,16% мужчин).

Говоря об имеющихся данных для анализа перспектив кадрового развития системы СПО, следует отметить их некоторую обезличенность: мы знаем, сколько мужчин и женщин и на каких должностях работают в колледжах, знаем их средний возраст и уровень образования. Но, основываясь только на этой информации, мы ничего не можем сказать о том, какова их профессиональная мотивация, связана ли она с вышеперечисленными критериями. Далее мы попытаемся восполнить этот пробел результатами собственного исследования.

Мотивация – ведущий компонент в структуре профессиональной деятельности и значимый фактор ее успешности. Попытки трансформировать образовательную систему без учета готовности и заинтересованности стейкхолдеров обречены. Поэтому крайне важно понять, каковы социальные характеристики наиболее мотивированных педагогических кадров в СПО и что по субъективным оценкам участников процесса способно положительно повлиять на мотивацию.

¹ Сводный отчет... Там же.

Таблица 3

Гендерный состав работников учреждений СПО¹

Table 3

Gender composition of employees of VET system institutions

| Должность | Всего | Женщины, чел | Женщины, % | Мужчины, чел | Мужчины, % |
|--|--------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| Директор | 3583 | 1791 | 49,98 | 1792 | 50,02 |
| Заместитель директора | 13554 | 10140 | 74,81 | 3414 | 25,19% |
| Преподаватель | 143955 | 111125 | 77,19 | 32830 | 22,81 |
| Мастер производственного обучения | 21590 | 10238 | 47,42 | 11352 | 52,58 |
| Социальный педагог | 3070 | 2965 | 96,58 | 105 | 3,42 |
| Педагог-психолог | 2948 | 2807 | 95,22 | 141 | 4,78 |
| Преподаватель-организатор (ОБЖ, допризывная подготовка) | 2038 | 313 | 15,36 | 1725 | 84,64 |
| Руководитель физического воспитания | 2372 | 779 | 32,84 | 1593 | 67,16 |
| Методист | 5692 | 5399 | 94,85 | 293 | 5,15 |

Для решения этой задачи сотрудниками РГППУ было проведено упомянутое выше исследование социально-демографических и профессионально-мотивационных характеристик сотрудников СПО.

Один из важнейших исследовательских вопросов заключался в выявлении факторов, влияющих на мотивацию к работе. Согласно полученным данным наиболее значимыми факторами, независимо от пола и возраста, являются уровень оплаты и условия труда (табл. 4, 5). Другими ведущими факторами респонденты называют престиж профессиональной деятельности, гарантии занятости и отношения в коллективе. Корреляция факторов «престиж профессии», «возможность заниматься наукой» и «возможность влиять на будущее страны» с полом респондентов позволяет предположить, что влияние гендерных установок имеет место в системе СПО, хотя и скорректировано схожими условиями труда и более высоким уровнем образования женщин. Наиболее значимые отличия наблюдаются в стремлении к профессиональной самореализации – 10,5% женщин против 7,7% мужчин.

Что касается соотношения факторов мотивации и возраста респондента, стоит отметить увеличивающееся с возрастом значение престижа профессиональной деятельности, причем этот рост происходит постепенно, но непрерывно (табл. 5). Эта тенденция сохраняется и для фактора «гарантия занятости», поскольку эйджизм является реальностью системы трудовых отношений: приближение пенсионного возраста увеличивает риски потери работы. Обратная динамика наблюдается в отношении перспектив карьерного роста – для респондентов моложе

¹ Составлено авторами на основе данных Сводного отчета... (см.выше)

Таблица 4

**Соотношение факторов влияния на профессиональную мотивацию и пола респондента
 (% от числа ответивших)**

Table 4

**Correlation of influence factors on professional motivation
 and gender of the respondent (% of the number of respondents)**

| Какие факторы влияют на вашу мотивацию к работе в большей степени | Пол | |
|---|---------|---------|
| | Женский | Мужской |
| Уровень оплаты труда | 15,9 | 15,5 |
| Условия труда | 15,3 | 15,1 |
| Престиж вашей профессии | 7,4 | 8,2 |
| Гарантии занятости на рабочем месте | 8,2 | 9,0 |
| Отношения с коллегами | 9,8 | 10,0 |
| Отношения с непосредственным руководителем | 8,1 | 8,0 |
| Перспективы карьерного роста | 5,1 | 5,3 |
| Возможность заниматься наукой | 1,6 | 2,6 |
| Возможность влиять на будущее страны | 7,0 | 8,3 |
| Признание важности вашего труда со стороны коллег, студентов | 9,4 | 8,2 |
| Возможность профессиональной самореализации | 10,5 | 7,7 |
| Наличие связей, "нужных знакомств" | 1,5 | 2,1 |
| Другое | 0,2 | 0,2 |
| Всего: | 100,0 | 100,0 |

* Коэффициент Крамера [0...1]: 0,054, вероятность ошибки: 0,10%

25 лет этот фактор является одним из ведущих (3 место), тогда как для лиц старше 66 лет он перемещается на последнюю позицию. Вместе с тем снижение профессиональной амбициозности не означает готовность утратить преподавательский авторитет – напротив, роль фактора признания со стороны коллег и студентов в «возрастных» группах значительно повышается.

Нам удалось зафиксировать относительную устойчивость мотивационного компонента преподавателей (табл. 6). Сложная внешняя конъюнктура существенно влияет на готовность осуществлять профессиональную деятельность лишь в 12,7 % случаев (в 9% – отрицательно, в 3,7% – положительно). Стабильность мотивации отражает ее психологическую подоплеку, зависимость от внутренних установок и убеждений.

Вместе с тем преподаватели активно включаются в работу по определению факторов, способных повысить уровень их профессиональной мотивации (среднее число ответов на одного опрошенного – 3,7 (табл. 7)). Тройку наиболее значимых факторов возглавляет повышение оплаты труда (значимо для 88,2% опрошенных), далее следуют улучшение условий труда (46,8%) и повышение престижа профессии (46,8%). Доминирование материальных факторов вполне ожидаемо, однако появление в тройке лидеров морального фактора – престижа профессии – заставляет задуматься о необходимости мер не только экономического, но и культурного характера. Ощущение утраты значимости педагогиче-

Таблица 5

Соотношение факторов влияния на профессиональную мотивацию и возраста респондента (% от общего числа респондентов)

Table 5

Correlation of influence factors on professional motivation and age of the respondent (% of the total number of respondents)

| Какие факторы влияют на вашу мотивацию к работе в большей степени | Возраст | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| | До 25 лет | 26-35 лет | 36-45 лет | 46-55 лет | 56-65 лет | 66 лет и старше |
| Уровень оплаты труда | 14,7 | 16,4 | 16,5 | 16,2 | 14,2 | 13,3 |
| Условия труда | 14,2 | 15,4 | 15,5 | 15,7 | 14,9 | 13,3 |
| Престиж вашей профессии | 6,5 | 7,3 | 7,2 | 7,6 | 8,3 | 8,4 |
| Гарантии занятости на рабочем месте | 5,6 | 7,0 | 8,0 | 9,1 | 9,9 | 10,4 |
| Отношения с коллегами | 9,4 | 8,9 | 9,4 | 10,5 | 10,9 | 10,6 |
| Отношения с непосредственным руководителем | 7,5 | 9,1 | 7,7 | 7,9 | 8,1 | 6,8 |
| Перспективы карьерного роста | 9,9 | 7,5 | 6,0 | 3,8 | 1,7 | 1,1 |
| Возможность заниматься наукой | 3,1 | 2,5 | 1,7 | 1,1 | 1,4 | 2,0 |
| Возможность влиять на будущее страны | 7,1 | 6,4 | 7,4 | 7,2 | 7,7 | 9,2 |
| Признание важности вашего труда со стороны коллег, студентов | 7,7 | 7,1 | 8,8 | 9,6 | 11,9 | 12,4 |
| Возможность профессиональной самореализации | 11,7 | 10,1 | 9,9 | 10,0 | 9,3 | 10,7 |
| Наличие связей, "нужных знакомств" | 2,3 | 2,0 | 1,7 | 1,1 | 1,4 | 1,7 |
| Другое | 0,3 | 0,2 | 0,2 | 0,2 | 0,4 | 0,3 |
| Всего: | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

* Коэффициент КРАмера [0...1]: 0,066, вероятность ошибки: 0,10%

Таблица 6

Как изменилась ваша профессиональная мотивация в последнее время?

Table 6

How has your professional motivation changed recently?

| Значения | Число ответивших | % от числа ответивших |
|----------------------|------------------|-----------------------|
| Резко снизилась | 309 | 9,0 |
| Несколько снизилась | 768 | 22,5 |
| Осталась прежней | 1312 | 38,4 |
| Несколько повысилась | 620 | 18,1 |
| Резко повысилась | 128 | 3,7 |
| Сложно сказать | 279 | 8,2 |
| Итого: | 3416 | 100,0 |

Таблица 7
Какие факторы могли бы повысить уровень вашей профессиональной мотивации?^{1,2}

Table 7

What factors would increase your level of professional motivation?

| Значения | Число отве- тивших | % от отве- тов | % от числа ответивших |
|--|-----------------------|-------------------|--------------------------|
| Повышение оплаты труда | 3009 | 24,1 | 88,2 |
| Улучшение условий труда | 2210 | 17,7 | 64,8 |
| Повышение престижа профессии | 1597 | 12,8 | 46,8 |
| Появление возможностей профессиональной само- реализации | 1011 | 8,1 | 29,6 |
| Получение признания важности вашего труда со сто- роны коллег | 917 | 7,3 | 26,9 |
| Появление перспектив карьерного роста | 889 | 7,1 | 26,1 |
| Предоставление гарантий занятости на рабочем месте | 766 | 6,1 | 22,5 |
| Расширение возможностей влиять на будущее страны | 698 | 5,6 | 20,5 |
| Улучшение отношений с непосредственным руково- дителем | 492 | 3,9 | 14,4 |
| Улучшение отношений с коллегами | 301 | 2,4 | 8,8 |
| Предоставление возможностей заниматься наукой | 300 | 2,4 | 8,8 |
| Появление связей, "нужных" знакомств | 246 | 2,0 | 7,2 |
| Другое | 46 | 0,4 | 1,3 |
| Итого: | 3411 | 100,0 | 100,0 |

ского труда, признаки ностальгии по ценностным ориентирам прошлого указывают на глубокий кризис в отрасли, затрагивающий культурные цивилизационные коды.

Наименее популярными факторами являются улучшение отношений с коллегами (значимо для 8,8%), предоставление возможности заниматься наукой (8,8%) и появление связей, «нужных» знакомств (7,2%). Низкая корреляция мотивации и качества отношений с коллегами может объясняться как субъективной малозначимостью корпоративного единства, так и тем, что этот фактор каждый способен контролировать самостоятельно, без внешнего стимулирования. Возможность заниматься наукой также не выглядит привлекательной, что ожидаемо, если учесть представленные выше данные о количестве остепененных преподавателей и мастеров, потенциально готовых к научной деятельности.

¹ Пропущено 5 из 3416 документов (0,1%).

² Сумма не имеет смысла, поскольку один опрошенный мог дать несколько ответов одновременно.

Выявленный низкий интерес к «нужным» связям анализировать сложно. С одной стороны, это может быть свидетельством профессиональной пассивности, отсутствия запланированных траекторий профессионального роста, где эти связи могут быть реализованы. Нетворкинг считается необходимым инструментом в бизнесе, однако преподаватели явно им пренебрегают. С другой стороны, есть возможность придания отрицательных смыслов и коннотаций выражению «полезные связи», поскольку это может пониматься не только как создание профессиональной репутации, но и как использование личных знакомств с целью получения выгоды.

Заключение

Если максимально усреднить полученную информацию, то можно сконструировать два типичных портрета педагога СПО: 1) преподаватель СПО – женщина 46 лет, имеющая высшее педагогическое образование и 2) мастер производственного обучения – мужчина 46 лет, имеющий высшее или среднее непдагогическое образование, что подтверждает устойчивую тенденцию старения педагогических кадров. Профессиональные траектории преподавателей и мастеров выстраиваются скорее стихийно, чем контролируемо. Значительная часть специалистов приходит в организации СПО непосредственно с производства, не имея при этом профессионально-педагогической подготовки (Есенина, 2022). Желательный (наличие практического опыта) и нежелательный (отсутствие педагогического образования) эффекты не компенсируют друг друга, поскольку в процессе передачи знаний важно не только обладать ими на достаточном уровне, но и владеть образовательными технологиями. Кроме того, для системы СПО актуальны те же тенденции гендерной дифференциации, что и для всей образовательной системы – увеличение мужского присутствия на статусных должностях (так называемый «липкий пол» и «стеклянный потолок» для женщин), разделение на «традиционно мужские» и «традиционно женские» сферы внутри преподавательского сообщества.

Результаты авторского исследования позволяют говорить о том, что отрасль вынуждена решать вопросы скорее материального, чем качественного порядка. Недостаток финансовых ресурсов является слабым звеном в мотивационной структуре педагогических кадров, что определяет невысокий порог требований входа в профессию. Вместе с тем сложности наблюдаются и в моральном стимулировании педагогов. Чувство принадлежности к коллективу, признание заслуг и возможность профессионального роста, безусловно, стимулировало бы творческую активность педагогов и мастеров, создавая условия для качественных трансформаций в системе СПО.

Список литературы

1. Андрюхина Л. М., Власова О. И., Днепров С. А., Пермякова Т. В. Латентные риски профессиональной деятельности преподавателей СПО:

результаты социологического исследования // Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы СПО / Ред. С. А. Днепров, А. В. Пивоваров. Екатеринбург: РГППУ, 2017. С. 103–132.

2. Быстрова Н. В., Уракова Е. А., Краева И. А. Структура и компоненты проектной деятельности педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73–1. С. 69–71.

3. Ваганова О. И. Формирование технологической компетентности педагога профессионального обучения в ходе учебной практики // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2019. № 11. С. 24–33. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-11067>

4. Ваганова О. И., Коростелев А. А. Подходы к оценке технологической компетентности педагогов профессионального обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 53–55. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1003-0011>

5. Днепров С. А., Тулькибаева Н. Н., Медведев И. Ф. От монопрофессиональной подготовки к полипрофессиональной // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 5. С. 2–6.

6. Есенина Е. Ю. Проблема кадрового обеспечения региональной системы СПО // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 22–35. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.003>

7. Зиновьева С. А., Быстрова Н. В., Гриценко А. Н., Уракова М. Н. Методическая деятельность педагога профессионального обучения // Школа будущего. 2020. № 5. С. 204–213.

8. Коновалов А. А., Щипанова Д. Е., Лыжин А. И., Чернышов Б. А. О дефиците исследовательских компетенций у педагогов СПО: результаты исследования // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2 (45). С. 112–125. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.009>

9. Менько Т. В. ФГОС СПО и образовательный ценз преподавателя // Приоритеты педагогики и современного образования: сб. ст. по мат-лам Межд. науч.-пр. конф., Пенза, 05 марта 2018 года. МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 113–115.

10. Сафин Р. С., Корчагин Е. А., Вильданов И. Э. Непрерывная подготовка педагогов профессионального обучения в научно-образовательном кластере // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1 (138). С. 41–47. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.138.1.005>

References

- Andriukhina, L. M., Vlasova, O. I., Dneprov, S. A., & Permyakova, T. V. (2017). Latentnye riski professional'noi deiatel'nosti prepodavatelei SPO: Rezul'taty sotsiologicheskogo issledovaniia [Latent risks of professional activity of teachers of vocational education and training: Results of a sociological study]. In S. A. Dneprov & A. V. Pivovarov (Eds.), *Nauchno-metodicheskaiia, organizatsionnaia i informatsionnaia podderzhka realizatsii kontseptsii kadrovogo obespecheniia sistemy srednego professional'nogo obrazovani* (pp. 103–132). RSVPU. (In Russ.)

- Bystrova, N. V., Urakova, E. A., & Kraeva, I. A. (2021). Structure and components of professional training teacher project activity. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 73–1, 69–71. (In Russ.)
- Dneprov, S. A., Tulkibaeva, N. N., & Medvedev, I. F. (2015). From monoprofessional training to polyprofessional. *Vocational Education. Capital*, 5, 2–6. (In Russ.)
- Esenina, E. Yu. (2022). The problem of the regional VET system staffing. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 22–35. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.003>
- Konovalov, A. A., Shchipanova, D. E., Lyzhin, A. I., & Chernyshov, B. A. (2021). On the shortage of research competencies among teachers of vocational education and training: research results. *Vocational Education and Labour Market*, 2, 112–125. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.009>
- Monko, T. V. (2018). FSES VET and the teacher's educational qualification. In *Proceedings of the International Research and Application Conference "Priorities of pedagogy and modern education", Penza, 05 March* (pp. 113–115). (In Russ.)
- Safin, R. S., Korchagin, E. A., & Vildanov, I. E. (2020). Continuous training of teachers of vocational training in a scientific and educational cluster. *Kazan Pedagogical Journal*, 1, 41–47. (In Russ.) <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.138.1.005>
- Vaganova, O. I. (2019). Formation of the technological competence of a vocational education teacher in the course of educational practice. *Concept*, 11, 24–33. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-11067>
- Vaganova, O. I., & Korostelev, A. A. (2021). Approaches to assessment of technological competence of teachers of professional training. *Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 10(3), 53–55. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1003-0011>
- Zinovieva, S. A., Bystrova, N. V., Gritsenko, A. N., & Urakova, M. N. (2020). Methodical activity of a teacher of vocational training. *The School of the Future*, 5, 204–213. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the authors

Швецова Анастасия Владимировна – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3379-1959>, shvetsovaav@mail.ru

Anastasia V. Shvetsova—Candidate of Science (Sociology), Senior Researcher, Russian State Vocational Pedagogical University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3379-1959>, shvetsovaav@mail.ru

Куимов Виталий Сергеевич – старший преподаватель кафедры философии, социологии и социальной работы, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7843-2039>, 1vit@bk.ru

Vitalii S. Kuimov—Senior Lecturer at the Department of Philosophy, Sociology and Social Work, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7843-2039>, lvit@bk.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Инструментарий диагностики готовности преподавателей и организаций СПО к онлайн-образованию

Е. П. Антипова¹✉, С. Л. Фоменко¹, Б. Е. Стариченко²

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

²Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация

✉ e.p.antipova@yandex.ru

Аннотация

Введение. Цифровая трансформация общества внесла существенные коррективы в образовательный процесс. При решения задач, стоящих перед педагогическими работниками, особая роль отводится готовности к онлайн-образованию. В статье рассматриваются инструменты, позволяющие объективно оценить готовность преподавателей и организаций среднего профессионального образования (СПО) к реализации онлайн-образования, в частности, с помощью авторской автоматизированной программной системы SPO_ON-LINE.

Цель: обоснование преимуществ использования автоматизированной программной системы в качестве диагностического инструментария оценки готовности преподавателей и организаций СПО к онлайн-образованию.

Методы. Анализ литературы по теме исследования, обобщение и систематизация полученных выводов, пилотное тестирование.

Результаты. Представлены критерии и показатели, отражающие готовность преподавателей и организаций СПО к реализации онлайн-образования, разработаны методы их измерения, а также методика построения диагностического заключения. В рамках реализации исследования разработан и апробирован автоматизированный диагностический инструментарий, позволяющий персонализировать процесс повышения уровня готовности к онлайн-образованию педагогов и руководителей СПО.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для определения готовности преподавателей и организаций СПО к онлайн-образованию в условиях цифровой трансформации системы образования.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Институционализация онлайн-образования в трансформирующейся образовательной среде СПО и модификация инструментов подготовки педагогических работников СПО в условиях цифровой трансформации» (прикладное исследование, № 073-00104-22-01).

Ключевые слова: онлайн-образование, онлайн-обучение, педагог профессионального обучения, среднее профессиональное образование, СПО, индивидуальная образовательная траектория, квалиметрия

© Антипова Е. П., Фоменко С. Л., Стариченко Б. Е., 2022

Для цитирования: Антипова Е. П., Фоменко С. Л., Стариченко Б. Е. Инструментарий диагностики готовности преподавателей и организаций СПО к онлайн-образованию // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 4. С. 144–161. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.001>

Статья поступила в редакцию 25 октября 2022 г.; поступила после рецензирования 13 ноября; принята к публикации 16 ноября

Original article

Tools for diagnosing the readiness of teachers and vocational training organisations for online education

Elena P. Antipova¹✉, Svetlana L. Fomenko¹, Boris E. Starichenko²

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

²Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

✉ e.p.antipova@yandex.ru

Abstract

Introduction. Digital transformation has made significant adjustments to the educational process of vocational education. Special attention should be paid to readiness for online education in order for teachers to solve the tasks they are facing. The article examines the tools for diagnosing the readiness of teachers and secondary vocational education organisations to implement online education using an automated software system. **The aim** of the article is to substantiate the superiority of an automated software system as a diagnostic tool for assessing the readiness of teachers of secondary vocational education organisations for online education.

Methods. Analysis of scientific publications, generalisation and systematisation of the findings, testing approach, multidimensional evaluation approach.

Results. Criteria and indicators reflecting the readiness of the teaching staff of secondary vocational education organisations to implement online education were introduced; methods of measuring them as well as a methodology for constructing a diagnostic conclusion were developed; an automated diagnostic tool, which can personalise the training for online education among teachers and heads of secondary vocational education organisations was developed and tested.

Practical significance. The results of the study can be used to determine the readiness of teachers and organisations of secondary vocational education for online education in the context of digital transformation of the education system.

Funding. The work was carried out within the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation “Institutionalisation of online education in the transforming educational environment of vocational education and modification of tools for the training of teaching staff of vocational education under digital transformation” (applied research, No. 073-00104-22-01).

Keywords: online education, vocational training teacher, secondary vocational education, qualimetry, online education

For citation: Antipova, E. P., Fomenko, S. L., & Starichenko, B. E. (2022). Tools for diagnosing the readiness of teachers and vocational training organizations for online education. *Vocational Education and Labour Market*, 10(4), 144–161. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.001>

Received October 25, 2022; revised November 13, 2022; accepted November 16, 2022.

Введение

Отношение к использованию в образовательной практике дистанционных форм обучения, в частности онлайн-обучения, стремительно изменялось в течение последних нескольких лет. В допандемийный период появился ряд документов нормативного и программного характера, обозначивших необходимость развития дистанционных форм обучения и внедрения онлайн-курсов, которые, однако, не оказали заметного влияния на практику образования по нескольким причинам: отсутствовали необходимая технологическая инфраструктура и электронные образовательные ресурсы, педагоги и руководители образовательных организаций не понимали необходимости применения новых форм, отсутствовала готовность педагогического состава к такой работе.

В период пандемии 2019–2021 гг. образовательные организации в обязательном порядке переводились на дистанционный режим обучения, и педагоги были вынуждены обратиться к онлайн-обучению при отсутствии готовности к такой деятельности, что, с одной стороны, выявило проблемы применения дистанционных форм, с другой – вскрыло необходимость целенаправленного формирования у педагогов необходимых умений.

В настоящее время образование в основном вернулось к обычным формам организации учебного процесса. Однако возникло понимание достоинств дистанционного обучения, осознание его возможностей и эффективности при решении определенных дидактических задач (работа с удаленными студентами, организация самостоятельной работы и практик, индивидуализация обучения и пр.). В связи с этим становится актуальным формирование готовности педагогов и организаций к грамотному и педагогически оправданному применению онлайн-технологий в учебной деятельности. По сути, это оказывается одним из значимых условий цифровой трансформации системы образования. Однако задача формирования готовности неразрывно связана с задачей оценки уровня ее сформированности. При этом необходимо учитывать, что такая готовность является многоаспектной характеристикой, в которой может быть выделено несколько составляющих. Следовательно, для построения заключения о готовности требуется проведение комплексного исследования, которое может быть осуществлено на основе квалиметрического подхода.

Таким образом, *объектом исследования* является оценка готовности (педагога, организации) к реализации онлайн-образования; *предметом* – применение квалиметрического подхода на основе метода самооценки для измерения готовности; *целью исследования* – обоснование и разработка диагностического инструментария оценки готовности

и его компьютерная реализация. Достижение обозначенной цели предусматривает обоснование алгоритма сбора первичной информации, его компьютерную реализацию и построение диагностического заключения на основе обработанных результатов.

Анализ основных педагогических методов современного образования, основанного на компьютерных и телекоммуникационных технологиях, показывает, что содержание педагогической деятельности в новой образовательной системе существенно отличается от традиционной. Это требует от преподавателя определенной степени готовности к работе в новых условиях. Особенность современного образовательного процесса состоит в том, что в отличие от традиционного образования, где центральной фигурой является преподаватель, центр тяжести при использовании дистанционных технологий постепенно переносится на обучающегося, который активно влияет на образовательный процесс, выбирая определенную индивидуальную траекторию профессионального и личностного развития. В современных условиях развития системы дистанционного обучения одной из важнейших функций педагога является оказание помощи обучающемуся в процессе осуществления его образовательной деятельности: способствовать его успешному продвижению, помогать находить и осваивать нужную информацию, облегчать решение возникающих учебных проблем. Качественное освоение учебного материала требует в современном образовании более активных и эффективных взаимодействий между обучаемыми, чем в процессе традиционного обучения, где преобладает обратная связь учителя со всеми обучающимися, а взаимодействие учителя с отдельным учеником довольно слабое (Фоменко, Фролов, 2022).

Готовность педагога к использованию онлайн-технологий в образовательном процессе становится необходимым условием трансформации системы образования, что сопряжено с обязательным критериальным определением и оценкой уровня этой готовности.

Вопросы профессиональной готовности педагогов привлекали внимание многих исследователей. Можно выделить диссертационное исследование Е. Ю. Левиной (2008), посвященное созданию диагностики качества обучения на основе автоматизированной системы, в котором рассмотрены аналитические и квалиметрические методы оценки. Примеры диагностики по оценке готовности педагогов к профессиональной деятельности даны в исследованиях Е. О. Брицкой (2013), В. В. Сторож (2015), Е. С. Слюсаревой (2018), которые выделяют различные критерии и показатели, влияющие на определение уровня готовности. Авторы приходят к единому мнению по поводу важности когнитивной и психологической составляющих готовности педагогических работников.

Определяя критерии готовности педагогов к профессиональной деятельности, Е. О. Брицкая (2013) называет положительное отношение, адекватные требования, мотивацию, знания, навыки, умения. Е. С. Слюсарева (2018), оценивая общий низкий уровень готовности педагогов к внедрению инклюзивной практики в образовательный процесс, считает необходимым оценить аналитические, прогностические, коммуника-

тивные, проектировочные, организаторские и рефлексивные компоненты их готовности к реализации специфичных направлений профессиональной деятельности.

М. В. Соколов (2014), диагностируя рефлексивный компонент готовности, предлагает использовать следующую группу методик: самоопи- сание, наблюдение, тестирование, анализ профиля в профессионально ориентированном сетевом сообществе.

Несмотря на достаточное количество исследований диагностики го- товности педагогов к отдельным видам профессиональной деятельности, можно констатировать отсутствие системных исследований в области реализации онлайн-образования в системе среднего профессионального образования (СПО) и автоматизированного обеспечения диагностиче- ского инструментария систем диагностики готовности педагогических работников СПО к онлайн-образованию.

Особенности квалиметрического подхода к оценке готовности к он- лайн-образованию

Анализ литературы по теме исследования позволил выделить два ос- новных направления оценки готовности к онлайн-образованию – готов- ность образовательной организации и готовность ее педагогов.

К первой группе можно отнести монографию Л. М. Турановой, Б. Е. Стариченко, А. А. Стюгина (2021), в которой предлагается механизм мо- ниторинга развития цифровой образовательной среды (ЦОС) в прак- тике дополнительного образования детей. Наличие и развитость ЦОС являются составляющими готовности образовательной организации к применению дистанционных форм обучения, но, очевидно, не един- ственными. В работе обосновывается целесообразность применения трехуровневой модели мониторинга развития ЦОС и используется ква- лиметрический подход к построению диагностического заключения. Из- мерения осуществляются на основе самоанкетирования образователь- ных организаций через существующие региональные программы-нави- гаторы дистанционного образования.

Интересной для исследуемой проблемы представляется работа О. А. Грицовой и Е. В. Тиссен (2021), в которой приведены оценки резуль- татов применения онлайн-курсов (МООК) в образовательном процес- се вуза. Измерения производились в рамках GAP-модели на основании методического подхода SERVQUAL, который состоит в выявлении удов- летворенности студентов различными аспектами применения МООК. Удовлетворенность характеризовалась GAP-разрывом, который опреде- лялся разницей между показателем ожидания и показателем, отражаю- щим оценку фактически полученного качества («восприятие»). Следует отметить, что отрицательное значение разрыва получено по всем пока- зателям, включенным авторами в оценку качества, в том числе по тем, которые отражают взаимодействие студентов с преподавателями. Это однозначно свидетельствует о неподготовленности преподавательского состава и вузов в целом к ведению онлайн-образования. Результаты по- лучены по вузам, однако едва ли ситуация в организациях СПО отлича- ется в лучшую сторону.

Исследование Л. М. Андрюхиной и ее коллег посвящено анализу готовности педагогов СПО к работе в условиях цифровой образовательной среды (Андрюхина и др., 2021). Сбор первичной информации производился путем сетевого анкетирования, которое прошли 106 преподавателей СПО Свердловской области. Авторами делается ожидаемое заключение о недостаточной готовности преподавателей, а также неразвитости самой цифровой образовательной среды колледжей. При этом выделен ряд направлений повышения готовности педагогов СПО, включающих, в том числе, решение организационных и методических вопросов.

В контексте нашего исследования представляет интерес работа В. Д. Горбенко и соавторов, которая посвящена исследованию частного вопроса оценки уровня готовности преподавателей русского языка к использованию и созданию онлайн-курсов, но в ней выделяются различные аспекты готовности педагогов, в частности мотивации и владения технологиями (Горбенко и др., 2020). Сбор информации здесь производился путем сетевого анкетирования. На основании проведенного эмпирического исследования авторы приходят к выводу о том, что информированность преподавателей о специфике MOOK и путях создания подобных курсов находится на недостаточно высоком уровне.

Выявление уровня готовности преподавателя СПО к онлайн-образованию – это управленческий инструмент, обеспечивающий условия для качественного выполнения образовательных задач в процессе онлайн-обучения. Организация процесса оценки готовности преподавателя к реализации онлайн-образования основывается на методике его осуществления. Для оценки готовности преподавателя СПО к реализации онлайн-образования было выделено 4 компонента:

1. *Методический компонент*, основная задача которого – выявить уровень владения педагогами СПО методами применения ИКТ-технологий: знание требований, предъявляемых к организации онлайн-обучения, умение организовывать различные виды деятельности обучающихся и взаимодействие между преподавателем и обучающимся.

2. *Информационно-образовательный компонент* дает информацию о степени сформированности практических умений преподавателя, необходимых для качественной организации и осуществления учебного занятия в онлайн-формате, умений создавать качественный контент для использования в процессе онлайн-обучения.

3. *Технологический компонент* необходим для получения информации о наличии либо отсутствии специальных знаний о возможностях современных технологий, используемых в онлайн-образовании, уровне пользовательских навыков в применении ИКТ в профессиональной деятельности.

4. *Психологический компонент* дает представление об уровне мотивации, целях, установках и педагогической рефлексии преподавателя, его готовности к преодолению трудностей в процессе онлайн-образования.

Оценка готовности педагога СПО к использованию технологий онлайн-обучения является неотъемлемой частью готовности образовательной организации СПО к онлайн-образованию. Для оценки уровня готовности всей организации также определено 4 компонента:

1. *Инфраструктурный компонент* информирует о степени развития в образовательной организации цифровой образовательной среды (ЦОС), которая является основным элементом, обеспечивающим цифровую трансформацию основного вида деятельности организации. В инфраструктурный компонент входят техническое, технологическое, программное, ресурсное обеспечение жизнедеятельности образовательной организации в условиях онлайн-образования, без которых невозможен данный процесс.

2. *Компонент обеспеченности цифровыми образовательными ресурсами* демонстрирует системную работу по созданию, использованию качественного контента, степень доступа к нему обучающихся и педагогов для реализации онлайн-образования в образовательной организации на протяжении всего учебного цикла обучающегося.

3. *Кадровый компонент* содержит информацию о преподавателях, использующих в своей профессиональной деятельности цифровые учебно-методические комплексы и интерактивные технологии обучения в онлайн-формате, степень подготовленности педагогов к онлайн-образованию и готовность к созданию цифровых образовательных ресурсов.

4. *Информационно-управленческий компонент* включает в себя трансформацию управленческих решений в образовательной организации СПО в условиях онлайн-образования через обеспечение нормативной локальной документацией, административным электронным учетом, цифровой обработкой результатов основного вида деятельности.

Методы

Анализ литературы по теме исследования дополнен методом прогнозирования и пилотным тестированием программной системы диагностики SPO_ON-LINE, размещенной на официальном сайте Российского государственного профессионально-педагогического университета¹.

Результаты и обсуждение

Анализ существующих подходов к оценке готовности к онлайн-образованию позволил сформулировать приведенные ниже требования к инструментарию и процедуре тестирования, учитываемые при разработке программной системы диагностики.

1. *Универсальность инструментария.* Для сбора первичной информации по выявлению готовности к онлайн-образованию организации СПО в целом и отдельных ее преподавателей применяется один и тот же инструментарий, предусматривающий различные входы и варианты прохождения для руководителя организации и преподавателя.

2. *Многокомпонентный квалитетический подход,* учитывающий различные аспекты (компоненты) оценки готовности организации (инфраструктурный, кадровый, информационно-управленческий) и преподавателя (методический, информационно-образовательный, технологический, психологический). Каждый компонент, в свою очередь, может со-

¹ <http://spo-online.rsvpu.ru>

держат ряд детализирующих показателей (от 4 до 7), что обуславливает необходимость применения квалиметрического подхода при построении итоговой оценки и диагностического заключения.

3. *Многомерная оценка.* Традиционно итоговая квалиметрическая оценка представляет собой число, построенное как линейная комбинация долей сформированности каждого компонента с весовыми коэффициентами, значения которых требуют обоснования (Шихова, Шихов, 2013). Однако формирование каждого из выделенных в нашей методике компонентов связано с различными направлениями усилий и действий, что делает бессмысленным их объединение в единый интегральный показатель. По указанной причине квалиметрический подход применяется для построения независимой оценки (доли сформированности) по каждому компоненту, а итоговое заключение представляется в виде многомерной оценки – лепестковой диаграммы.

4. *Метод самооценки.* Сбор первичной квалиметрической информации производится на основе метода самооценки. Респонденту предлагается пройти компьютерное анкетирование. При этом все вопросы анкеты построены идентично – требуется оценить по шкале 0–5 (баллов) показатель готовности. Использование анализатора типа «шкала» обеспечивает простую и удобную математическую обработку результатов опроса.

Компьютерный инструментарий готовности к онлайн-образованию

Как было отмечено выше, целью нашего исследования является в том числе компьютерная реализация диагностического инструментария, который, с одной стороны, включает описанный выше многокомпонентный квалиметрический метод оценки готовности для различных категорий респондентов, а с другой – обеспечивает построение и представление респонденту итогового диагностического заключения. В качестве исходных для него был определен ряд положений (требований), которые в дальнейшем были формализованы в техническом задании на разработку программной системы:

- инструментарий предназначается для двух категорий пользователей: *педагог* – для выявления собственного уровня готовности к применению онлайн-технологий обучения; *руководитель* – для оценки готовности образовательной организации в целом к использованию дистанционных образовательных технологий;

- для обеспечения оперативности получения диагностического заключения инструментарий реализуется в сетевом компьютерном варианте и используется в интерактивном режиме; диагностическая программная система располагается на официальном сайте РГППУ, доступ к ней пользователь осуществляет посредством любого браузера;

- в начальном диалоге пользователь проходит регистрацию с указанием адреса своей электронной почты, на который направляется итоговое диагностическое заключение; сохранение системой персональных данных пользователя не предусмотрено;

- первичную информацию система получает посредством электронного экранного анкетирования пользователя; для обеспечения ком-

плекности заключения анкета включает несколько групп вопросов, отражающих различные компоненты готовности;

- диагностическое заключение строится на основе первичной информации и представляется в нескольких формах: указание долей сформированности готовности по компонентам, лепестковая диаграмма готовности, текстовое заключение и рекомендации по повышению (совершенствованию) готовности;

- помимо диагностической информации, пересылаемое пользователю заключение включает и результаты его анкетирования, с тем чтобы при повторном прохождении диагностики (например, через некоторое время), пользователь мог сопоставить новые показатели с предыдущими.

Программная система SPO_ON-LINE развернута на сервере Apache2, написана на языке PHP; для создания веб-страниц системы использован фреймворк Bootstrap; для формирования итогового pdf-файла с результатами диагностики, который система отправляет на электронную почту пользователя, использовались библиотеки Html2chart и jsPdf.

На рис. 1 представлен фрагмент анкеты преподавателя (Методический компонент). Во всех анкетах использовался анализатор типа «шкала» с градациями от 0 до 5, что обеспечило возможность количественной обработки результатов опроса. Пример результата обработки приведен на рис. 2.

Пользователю представляются доли сформированности готовности по выделенным компонентам (при нормировке на 1), а также лепестковая диаграмма готовности, которая позволяет визуально оценить состояние фактически имеющейся готовности по отношению к полной.

Итоговый протокол диагностики, помимо указанных экранных данных, включает текстовые рекомендации пользователю по совершенствованию готовности к онлайн-образованию, а также непосредственные результаты анкетирования.

Рис. 1. Экранная анкета программной системы SPO_ON-LINE

Fig. 1. On-screen questionnaire of the SPO_ON-LINE

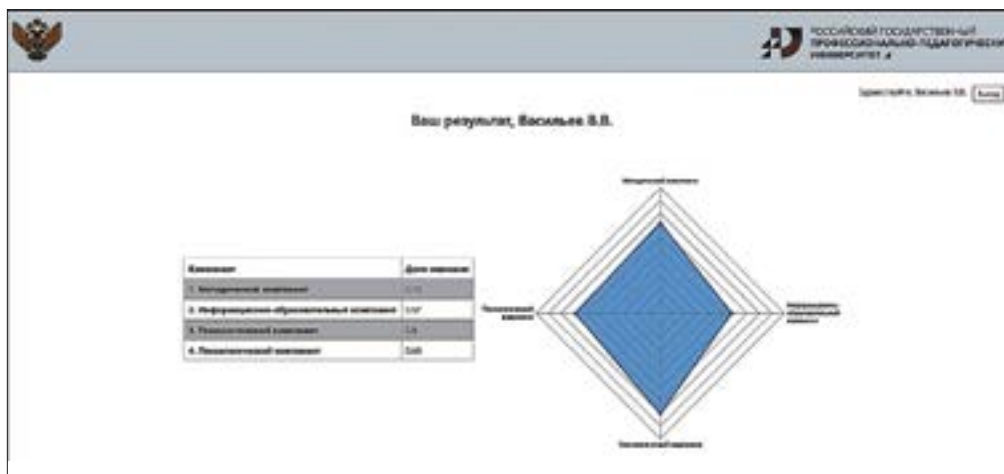


Рис. 2. Представление результатов опроса в системе SPO_ON-LINE
Fig. 2. Presentation of survey results in the system SPO_ON-LINE

Построение диагностического заключения

Оценка результатов анкетирования производится следующим образом:

1. Оценка результатов анкетирования руководителей образовательных организаций СПО.

Определяется уровень готовности профессиональной образовательной организации СПО к онлайн-образованию (ЦОС – цифровая образовательная среда) путем сложения итоговых баллов по 5-балльной шкале по каждому компоненту готовности, указанных в анкете:

0 – 0%; 1 – 20%; 2 – 40%; 3 – 60%; 4 – 80%; 5 – 100%.

$$\text{ЦОС} = (\text{ИК} + \text{ИУК} + \text{ОР} + \text{КК}) / 4,$$

где ЦОС – цифровая образовательная среда;

ИК – инфраструктурный компонент;

ОР – компонент обеспеченности цифровыми образовательными ресурсами;

КК – кадровый компонент;

ИУК – информационно-управленческий компонент.

Значения каждого из представленных показателей также определяются по формулам как суммы процентных баллов, полученных по каждому из базовых показателей (входящих в отдельный индикатор):

$$\text{ИК} = (\text{ИК1} + \text{ИК2} + \dots + \text{ИК6})/6,$$

$$\text{ОР} = (\text{ОР1} + \text{ОР2} + \dots + \text{ОР5})/5,$$

$$\text{ИУК} = (\text{ИУК1} + \text{ИУК2} + \dots + \text{ИУК6})/6,$$

$$\text{КК} = (\text{КК1} + \text{КК2} + \dots + \text{КК7})/7.$$

Для принятия решения об уровне готовности образовательной организации СПО к онлайн-образованию используются следующие показатели:

- если значение ЦОС $\geq 70\%$ и $<100\%$ от максимального значения показателя ЦОС, то принимается решение о высоком уровне состояния ЦОС;
- если значение ЦОС $\geq 40\%$ и $<69\%$ от максимального значения показателя ЦОС, то принимается решение о среднем уровне состояния ЦОС;
- если значение ЦОС $<39\%$ от максимального значения показателя ЦОС, то принимается решение о низком уровне состояния ЦОС.

От того, какой компонент получает наименьшее число баллов в итоговом показателе, будет зависеть индивидуальный профиль повышения готовности профессиональной образовательной организации СПО к онлайн-образованию.

2. Оценка результатов анкетирования преподавателей образовательных организаций СПО.

Определяется уровень готовности педагогического работника СПО к онлайн-образованию путем сложения итоговых баллов по 5-бальной шкале по каждому компоненту готовности, указанных в анкете, по формуле:

$$0 - 0\%; 1 - 20\%; 2 - 40\%; 3 - 60\%; 4 - 80\%; 5 - 100\%.$$

$$ГП = (М+ИО+Т+П)/4,$$

где ГП – готовность педагогического работника СПО к онлайн-образованию;

М – методический компонент;

ИО – информационно-образовательный компонент;

Т – технологический компонент;

П – психологический компонент.

Значения каждого из представленных показателей также определяются по формулам как суммы процентных баллов, полученных по каждому из базовых показателей (входящих в отдельный индикатор):

$$М = М1 + М2 + \dots + М5,$$

$$ИО = ИО1 + ИО2 + \dots + ИО6,$$

$$Т = Т1 + Т2 + \dots + Т4,$$

$$П = П1 + П2 + \dots + П9.$$

Для принятия решения об уровне готовности преподавателей СПО к онлайн-образованию используются следующие показатели:

- значение ГП $\geq 35\%$ и $<60\%$ соответствует низкому уровню готовности (ниже базового), который характеризуется неустойчивым интересом к применению современных ИКТ в профессиональной деятельности, разрозненной системой знаний о дидактических возможностях современных технологий, используемых в онлайн-образовании, слабостью развития навыков работы с технологическим оборудованием, имеющимся в образовательных организациях, некоторым (незначительным) опытом создания образовательного контента и использования современных технологий для онлайн-обучения, слабостью владения методами работы с обучающимися в онлайн-пространстве;

- значение ГП $\geq 40\%$ и $<69\%$ соответствует среднему (базовому) уровню готовности, который характеризуется устойчивым интересом к применению ИКТ в профессиональной деятельности, сформированной системой знаний о дидактических возможностях современных техноло-

гий, используемых в онлайн-образовании, развитыми навыками работы с технологическим оборудованием, имеющимся опытом создания образовательного контента и использования дистанционных технологий для онлайн-обучения, владением методами работы с обучающимися в онлайн-пространстве;

– значение ГП $\geq 70\%$ и $<100\%$ соответствует высокому уровню готовности (выше базового), который характеризуется высокой мотивацией к применению ИКТ в профессиональной деятельности, твердым желанием преодолеть возникающие профессиональные неудачи и препятствия, свободным владением и творческим использованием знаний о дидактических возможностях современных образовательных (в том числе и дистанционных) технологий, используемых в онлайн-образовании, развитостью навыков работы с технологическим оборудованием, имеющимся значительным опытом создания образовательного контента и использования его для онлайн-обучения, владением в совершенстве методами работы с обучающимися в онлайн-пространстве.

В процессе анализа очень важно выявить степень выраженности каждого компонента в итоговом количестве баллов. Именно это и будет определять содержание рекомендаций педагогу по повышению его готовности к онлайн-образованию.

Таким образом, процесс оценки готовности преподавателей и организаций СПО к онлайн-образованию можно представить в виде последовательных этапов:

1. Этап автоматизированной системы диагностики готовности образовательной организации и педагогов СПО, включающий в себя анкетирование, обработку полученных данных, оценку результатов.

2. Формирование профессионального профиля готовности образовательной организации и педагога СПО к онлайн-образованию.

3. Автоматизированное построение индивидуальной траектории повышения готовности образовательной организации и педагогов СПО к реализации онлайн-образования (разработка адресных индивидуальных дополнительных образовательных программ, использование образовательных ресурсов РГППУ, использование открытых образовательных ресурсов).

4. Повторная диагностика готовности образовательной организации и педагогов СПО к реализации онлайн-образования с целью оценки возможной динамики.

Результаты автоматизированной обработки оценки готовности преподавателей и образовательных организаций СПО к онлайн-образованию представляются в лепестковой диаграмме в зависимости от полученных значений по каждому компоненту диагностики.

На образовательную организацию СПО проводится одно анкетирование и формируется один индивидуальный профиль. В зависимости от полученных результатов образовательная организация получает рекомендации в виде ссылок на электронные образовательные ресурсы (онлайн-курсы, учебники и учебные пособия в электронном формате).

Таблица 1

Диагностическое заключение готовности преподавателя к онлайн-образованию

Table 1

Diagnostic conclusion of a teacher's readiness for online education

| ФИО | Должность | Степень выраженности компонентов готовности к онлайн-образованию, % | | | | Итоговое значение ГП, % |
|-------------|--------------------|---|--------------------|-----------------|-----------------|---------------------------|
| | | Методический | Информ.-образоват. | Технологический | Психологический | |
| Иванов И.И. | Препод. математики | | | | | 52,5 Средний (базовый) |
| | | 40 | 55 | 60 | 55 | |



Рис.3. Лепестковая диаграмма Иванова И. И.

Fig. 3. Ivanov I. I. radar chart

Преподаватель СПО также получает рекомендации в виде ссылок на электронные образовательные ресурсы, освоив которые можно преодолеть собственные профессиональные дефициты, выявленные в процессе тестирования и отраженные в лепестковой диаграмме.

Приведем пример диагностического заключения по результатам диагностики готовности к онлайн-образованию для преподавателя СПО (табл. 1).

Вывод: в индивидуальном профиле И. И. Иванова выявлено наибольшее отклонение по следующим компонентам: методическому, информационно-образовательному и психологическому.

Рекомендации: предлагается освоить следующие онлайн-ресурсы (см. табл. 2)

Таблица 2

Образовательные ресурсы для Иванова И. И.

Table 2

Educational resources for Ivanov I.I.

| № | Вопрос | Ссылки на онлайн-курс и учебник / учебное пособие |
|-----|--|--|
| 1. | | Методический компонент |
| 1.1 | Знание требований к организации онлайн обучения | Курс: https://xn--d1abh1aco6g.xn--p1ai/%D1%83%D1%87%D1%83-%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD Учебное пособие/учебник: https://urait.ru/book/metodika-distancionnogo-obucheniya-469583 |
| 1.2 | Умение использования тестовых дистанционных систем контроля | Курс: https://xn--d1abh1aco6g.xn--p1ai/%D1%83%D1%87%D1%83-%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD Учебное пособие/учебник: https://urait.ru/book/metodika-distancionnogo-obucheniya-469583 |
| 1.3 | Умение организации самостоятельной работы обучающихся в процессе онлайн- обучения | Курс: https://prosv.ru/pages/besplatnyj-kurs-dlya-pedagogov-distancionnoe-obuchenie.html Учебное пособие/учебник: https://studylib.ru/doc/886222/uchebnoe-posobie-distancionnoe-obuchenie |
| 2. | | Информационно-образовательный компонент |
| 2.1 | Умение создавать электронную образовательную среду по своей учебной дисциплине. | Курс: https://xn--80aaabgtklstcdbhdfz.xn--p1ai/catalog/prepodavatel-vuz-spo-pk/1211.html Учебное пособие/учебник: https://www.litres.ru/maykl-allen/e-learning-kak-sdelat-elektronnoe-obuchenie-ponyatnym-kachestv/chitat-onlayn/ |
| 2.2 | Обеспеченность лекционных онлайн-занятий информационными ресурсами | Курс: https://xn--80aaabgtklstcdbhdfz.xn--p1ai/catalog/prepodavatel-vuz-spo-pk/1211.html Учебное пособие/учебник: https://www.litres.ru/maykl-allen/e-learning-kak-sdelat-elektronnoe-obuchenie-ponyatnym-kachestv/chitat-onlayn/ |
| 2.3 | Обеспеченность лабораторных онлайн-занятий информационными ресурсами (описание лабораторной работы, инструкции и т.д.) | Курс: https://profacademia.ru/povyshenie-kvalifikaczii/pedagogika/cifrovoe-obrazovanie/produktivnye-pedagogicheskie-tehnologii-ochnogo-i-distancionnogo-obucheniya Учебное пособие/учебник: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007847507/ |
| 4. | | Психологический компонент |
| 4.1 | Степень удовлетворенности процессом преподавания в условиях онлайн- обучения | Курс: https://profacademia.ru/povyshenie-kvalifikaczii/pedagogika/pedagogam-vo/strategiya-i-obrazovatelnye-tehnologii-v-sovremennom-vuze Учебное пособие/учебник: http://elar.uspu.ru/handle/uspu/4149 |
| 4.2 | Степень влияния на качество онлайн-обучения собственной инерции | Курс: https://profacademia.ru/povyshenie-kvalifikaczii/pedagogika/pedagogam-vo/strategiya-i-obrazovatelnye-tehnologii-v-sovremennom-vuze Учебное пособие/учебник: http://elar.uspu.ru/handle/uspu/4149 |
| 4.3 | Степень готовности к преодолению возникающих трудностей в процессе онлайн-обучения | Курс: https://profacademia.ru/povyshenie-kvalifikaczii/pedagogika/pedagogam-vo/konfliktologiya-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti Курс: https://studylib.ru/doc/886222/uchebnoe-posobie-distancionnoe-obuchenie Учебное пособие/учебник: https://profspo.ru/books/66326https://profspo.ru/books/66326 |
| 4.4 | Степень готовности тратить свое время на освоение новых технологий | Курс: https://profacademia.ru/povyshenie-kvalifikaczii/pedagogika/pedagogam-vo/strategiya-i-obrazovatelnye-tehnologii-v-sovremennom-vuze Курс: https://studylib.ru/doc/886222/uchebnoe-posobie-distancionnoe-obuchenie Учебное пособие/учебник: https://profspo.ru/books/66326https://profspo.ru/books/66326 |

Заключение

К представленному выше описанию диагностического инструментария можно добавить следующее:

1) использованный при разработке подход представляется достаточно универсальным и инвариантным относительно тематики диагностики: изменив (дополнив) содержание анкет и алгоритм интерпретации результатов опроса, его можно применить и для мониторинга каких-либо иных качеств;

2) инструмент допускает развитие путем включения иных компонентов готовности (или изменения имеющихся) и других категорий пользователей;

3) предполагается, что обращаться к данному инструменту преподаватель (или руководитель) будет неоднократно: следуя рекомендациям по повышению готовности, полученным при первом использовании, при повторных обращениях пользователь сможет судить о результативности своих усилий.

Таким образом, автоматизированная программа «SPO_ON-LINE» как инструмент определения готовности педагогов и образовательных организаций СПО к онлайн-образованию отличается простотой и удобством в использовании, что позволит ей стать подходящим инструментом для решения задач, связанных с цифровизацией образования в образовательных учреждениях разного типа и вида.

Список литературы

1. Андрихина Л. М., Ломовцева Н. В., Садовникова Н. О., Коновалов А. А., Чебыкина И. В. Готовность педагогов профессионального образования к работе в условиях цифровой образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. <https://doi.org/10.17513/spno.30563>
2. Брицкая Е. О. Диагностика готовности педагогов к дистанционному обучению детей с особыми образовательными потребностями // Человек и образование. 2013. № 3 (36). С. 163–168.
3. Горбенко В. Д., Доминова Т. Н., Ильина Н. О., Кумбашева Ю. А. Оценка уровня готовности преподавателей русского языка как иностранного к использованию и созданию онлайн-курсов // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 234–247. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.18>
4. Грицова О. А., Тиссен Е. В. Оценка качества онлайн-обучения в системе высшего образования в регионах // Экономика региона. 2021. Т. 17. Вып. 3. С. 929–943. <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2021-3-15>
5. Левина Е. Ю. Внутривузовская диагностика качества обучения на основе автоматизированной экспертной системы: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2008. 26 с.
6. Слюсарева Е. С. Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 3. С. 31–34. <https://doi.org/10.31161/1995-0659-2018-12-3-31-34>

7. Соколов М. В. Диагностика готовности будущих педагогов к профессиональному саморазвитию // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 3. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13221>

8. Сторож В. В. Характеристика уровней диагностики готовности будущих социальных педагогов к использованию социономических технологий в профессиональной деятельности // *Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Педагогика*. 2015. № 2. С. 180–185.

9. Туранова Л. М., Стариченко Б. Е., Стюгин А. А. Мониторинг развития цифровой образовательной среды практик дополнительного образования детей: монография / Ред. В. А. Адольф. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. 2021. 140 с.

10. Фоменко С. Л., Фролов Ю. Н. Готовность педагогов к реализации образовательного процесса в условиях цифровизации образования // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*. 2022. № 3 (11). С. 36–50. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-36-50>

11. Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы // *Образование и наука*. 2013. № 4 (103). С. 40–57.

References

Andriukhina, L. M., Lomovtseva, N. V., Sadovnikova, N. O., Konovalov, A. A., & Chebykina, I. V. (2021). Readiness of teachers of vocational education for work under the conditions of digital educational environment. *Modern Problems of Science and Education*, 2. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/spno.30563>

Britskaia, E. O. (2013). Diagnostics of teachers' readiness for distance learning of children with special educational needs. *Man and Education*, 3, 163–168. (In Russ.)

Fomenko, S. L., & Frolov, Iu. N. (2022). Teachers' readiness to implement the educational process in the conditions of digitalization of education. *INSIGHT*, 3, 36–50. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-36-50>

Gorbenko, V. D., Dominova, T. N., Ilyina, N. O., & Kumbasheva, Yu. A. (2020). Assessment of the level of readiness of teachers of Russian as a foreign language to use and create own online courses. *Perspectives of Science and Education*, 6, 234–247. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.18>

Gritsova, O. A., & Tissen, E. V. (2021). Quality assessment of online learning in regional higher education systems. *Economy of the Region*, 17(3), 929–943. (In Russ.) <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2021-3-15>

Levina, E. Y. (2008). *Vnutrivuzovskaia diagnostika kachestva obucheniia na osnove avtomatizirovannoi ekspertnoi sistemy* [Intra-university diagnostics of the quality of education based on an automated expert system]. (Unpublished PhD thesis abstract). Kazan. (In Russ.)

- Shikhova, O. F., & Shakhov, Iu. A. (2013). Qualimetric approach to diagnostics of competencies of graduates of higher school. *The Education and Science Journal*, 4, 40–57. (In Russ.)
- Slyusareva, E. S. (2018). Diagnostics of teachers' readiness to implement inclusive education. *Dagestan State Pedagogical University Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*, 12(3), 31–34. (In Russ.) <https://doi.org/10.31161/1995-0659-2018-12-3-31-34>
- Sokolov, M. V. (2014). Diagnostics of future teachers' readiness for professional self-development. *Modern Problems of Science and Education*, 3. (In Russ.) <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13221>
- Storozh, V. V. (2015). Characteristics of diagnostic levels of readiness of future social educators to use socionomic technologies in professional activity. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Ser. Pedagogy*, 2, 180–185. (In Russ.)
- Turanova, L. M., Starichenko, B. E., & Styugin, A. A. (2021). *Monitoring razvitiia tsifrovoi obrazovatel'noi sredy praktik dopolnitel'nogo obrazovaniia detei* [Monitoring of the development of the digital educational environment of the practices of additional education of children]. KSPU named after V. P. Astafiev. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the authors

Антипова Елена Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, директор института гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2798-7701>, e.p.antipova@yandex.ru

Elena P. Antipova—Candidate of Science (Pedagogy), Docent, Director of the Institute of Humanitarian and Socio-Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2798-7701>, e.p.antipova@yandex.ru

Фоменко Светлана Леонидовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой философии, социологии и социальной работы, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4616-0758>, sfomenko2012@yandex.ru

Svetlana L. Fomenko—Doctor of Science (Pedagogy), Docent, Head of the Department of Philosophy, Sociology and Social Work, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4616-0758>, sfomenko2012@yandex.ru

Стариченко Борис Евгеньевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатики, Уральский государственный педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3916-6828>, b.starichenko@gmail.com

Boris E. Starichenko—Doctor of Science (Pedagogy), Professor at the Department of Informatics, Information Technology and Methods of Teaching Informatics, Ural State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3916-6828>, b.starichenko@gmail.com

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Модель педагогического сопровождения формирования профессионально-педагогической идентичности студентов

Е. А. Холопова¹, С. С. Котова¹ ✉

¹Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация
 ✉ 89193885388@mail.ru

Аннотация

Представленная в статье модель педагогического сопровождения является результатом первого, теоретического, этапа исследования, посвященного изучению специфики формирования профессиональной идентичности у будущих педагогов профессионального образования.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая идентичность, профессиональная идентичность, педагогическое сопровождение, профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения

Для цитирования: Холопова Е. А., Котова С. С. Модель педагогического сопровождения формирования профессионально-педагогической идентичности студентов // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 4. С. 162–168. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.007>

Статья поступила в редакцию 16 ноября 2022 г.; поступила после рецензирования 22 ноября 2022 г.; принята к публикации 23 ноября 2022 г.

Short communication

Model of pedagogical support for the formation of professional and pedagogical identity of students

Ekaterina S. Kholopova¹, Svetlana S. Kotova¹ ✉

¹Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation
 ✉ 89193885388@mail.ru

© Холопова Е. А., Котова С. С., 2022

Abstract

The model of pedagogical support presented in the article is the result of the first, theoretical, stage of research which is aimed at studying the specifics of the formation of professional identity among future teachers of vocational education.

Keywords: professional identity, pedagogical support, vocational education teacher, vocational education and training

For citation: Kholopova, E. S., & Kotova, S. S. (2022). Model of pedagogical support for the formation of professional and pedagogical identity of students. *Vocational Education and Labour Market*, 10(4), 162–168. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.007>

Received November 16, 2022; revised November 22, 2022; accepted November 23, 2022.

Введение

В отношении педагога профессионального образования предъявляются такие же высокие требования к уровню педагогической культуры, как и к педагогам общего образования. В то же время он должен обладать компетенциями, непосредственно связанными с будущей профессиональной деятельностью его учеников. Противоречивость профессионально-педагогической деятельности проявляется в том, что педагогическая деятельность опосредуется практической, и, наоборот. Указанная специфика нуждается в гармонизации развиваемых компетенций, понимании специалистом особенностей своей деятельности и себя как педагога профессионального образования, что достигается в процессе формирования профессионально-педагогической идентичности. Представлению модели ее педагогического сопровождения и посвящена данная статья. Разработанная модель педагогического сопровождения является результатом анализа работ отечественных и зарубежных авторов, исследующих как теоретические, так и практические вопросы профессионального становления и профессиональной идентичности.

Оставаясь в рамках жанра короткого сообщения, остановимся лишь на наиболее значимых работах.

Американские исследователи Bryan Burford и Harriet Rosenthal-Stott (2017) рассматривают профессиональную идентичность в качестве типа социальной идентичности, самооценки человека своего членства в профессиональной группе. Схожая позиция у Naïke Vochatay (2018), согласно которой профессиональная идентичность есть усилия отдельных лиц, направленные на повышение значимости профессиональной деятельности, и профессиональные ценности, отличающие членов группы от других. В то же время австралийская исследовательница Caroline Browne с коллегами под профессиональной идентичностью понимает восприятие человеком себя в профессии (Browne et al., 2018).

В отечественной психолого-педагогической науке также накоплен обширный опыт изучения профессиональной идентичности. Так, Н.С. Авдони́на (2017) определяет профессиональную идентичность как «состояние соответствия личности выбранной профессии, которое представлено синтезом личностных и важных профессиональных ка-

ществ, способствующих профессиональному развитию и самосовершенствованию на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях» (с. 129), включая те же компоненты (эмоциональный, когнитивный и поведенческий) в структуру профессиональной идентичности. В целом схожую структуру профессиональной идентичности предлагают Л. Б. Шнейдер (2000) и Е. П. Ермолаева (2018).

Анализируя структуру профессионально-педагогической деятельности, Н. В. Кузьмина (2002) выделяет три основных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный.

Опираясь на структуру смежных с профессионально-педагогической идентичностью феноменов профессиональной идентичности и педагогической деятельности, можно выделить структурные компоненты профессионально-педагогической идентичности, включающие в себя ряд аспектов как профессиональной (отраслевой), так и педагогической деятельности, в том числе когнитивный, эмоциональный, рефлексивный и поведенческий компоненты (таблица).

Критерии и показатели сформированности профессионально-педагогической идентичности студентов
Criteria and degree of formation of professional and pedagogical identity of students

| Критерий | Показатели | Учебный компонент |
|---------------|---|---|
| Когнитивный | Профессиональные компетенции, знания и представления о профессии, осведомленность о профессиональном сообществе, современном состоянии отрасли, техники и технологий, а также перспективах развития | Предметно-содержательный модуль, в том числе отраслевые дисциплины |
| Эмоциональный | Эмоционально-ценностное отношение к профессии, профессионализму, профессиональные ценности, психолого-педагогические компетенции | Психолого-педагогический модуль Дисциплина «Введение в профессионально-педагогическую деятельность» |
| Рефлексивный | Оценка своей личности сквозь призму профессиональных требований, компетентности с позиции требований к педагогу профессионального образования | Психолого-педагогический модуль Профессионально-педагогический модуль |
| Поведенческий | Способности к организации, контролю и оценке деятельности обучающихся по усвоению профессии, способности к методическому, дидактическому и технологическому сопровождению учебного процесса, базовые профессиональные навыки и способности, а также возможности их демонстрации | Предметно-содержательный модуль Психолого-педагогический модуль Профессионально-педагогический модуль |

В процессе формирования профессионально-педагогической идентичности студентов наиболее значимыми выступают воспитательная деятельность, ориентированная на формирование профессионально-значимых качеств личности и принадлежности к профессиональному сообществу, позиции «Я-профессионал», а также педагогическое сопровождение студентов, направленное на формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предсто-

ящей профессионально-педагогической деятельности, профессиональному саморазвитию.

При этом проблемы, решаемые путем педагогического сопровождения, связаны преимущественно с самореализацией и саморазвитием обучающегося (Зеер, 2003), что, в свою очередь, обеспечивает более высокую компетентность и конкурентоспособность выпускников.

Педагогическое сопровождение – динамический процесс, в котором выделяются этапы сопровождения студентов с разным уровнем готовности к профессиональной деятельности и сформированности профессионально-педагогической идентичности. Каждый этап характеризуется целью, системой задач, конкретизирующих эту цель, и следующими технологиями:

1. На начальных стадиях получения профессионального образования – формирование профессионально-педагогической направленности личности студента.

2. При углублении профессиональных знаний в процессе дальнейшего обучения – формирование творческой готовности к профессиональной деятельности, гибкости подхода к решению профессиональных задач.

3. При завершении обучения – формирование профессионально-педагогической идентичности как результата профессиональной подготовки (см. рисунок).

Модель педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-педагогической идентичности студентов базируется на взаимодействии преподавателя и студента. При этом выделяются разные виды деятельности педагога: учебная, внеучебная, практическая, психолого-педагогическая.

Педагог, организуя педагогическое сопровождение, реализует ряд функциональных задач, перечисленных ниже:

1) информирует обучающихся о различных аспектах профессионально-педагогической деятельности – информационная функция;

2) способствует усвоению профессионально-педагогических компетенций на уровне знаний, навыков, профессионально важных качеств, образцов поведения и решения профессиональных проблем – развивающая функция;

3) создает условия реализации профессионально-педагогических компетенций в профессиональном пространстве – деятельностная функция;

4) мотивирует на реализацию деятельности по включению в профессиональное сообщество – мотивационная функция;

5) транслирует образ педагога профессионального образования через собственные личностные черты, воспроизводит ценности профессионально-педагогического образования, его места в общей системе подготовки – ценностная функция.

Таким образом, целенаправленное педагогическое сопровождение процесса формирования профессионально-педагогической идентичности студентов, реализуемое на всех этапах профессиональной подготовки обучающихся, начиная с формирования общих представлений о выбранном направлении, заканчивая трансляцией профессионально-педагогических ценностей, призвано повысить результативность



Модель педагогического сопровождения формирования профессионально-педагогической идентичности (ППИ)

Model of pedagogical support for the formation of professional and pedagogical identity (PPI)

и качественное наполнение образования студентов-педагогов профессионального образования.

Заключение

Представленная модель педагогического сопровождения, являясь результатом теоретического осмысления проблемы, во многом носит гипотетический характер. В рамках дальнейшего исследования, включающего такой важный этап, как апробация модели, предстоит вероятная ее коррекция, а также разработка методики формирования профессионально-педагогической идентичности и оценки ее сформированности.

Список литературы

1. Авдонина Н. С. К проблеме определения компонентов структуры профессиональной идентичности // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. №3 (16). С. 127–131.
2. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность: концепция и реальность // Психологический журнал. 2018. № 5. С. 51–59.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2003. 336 с.
4. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование. 2002. С. 7–52.
5. Шнейдер, Л. Б. Реконструкция профессиональной идентичности: структурный и динамический аспекты // Развитие личности. 2002. № 2. С. 44–68.
6. Bochatay N. Individual and collective strategies in nurses' struggle for professional identity // Health Sociology Review. 2018. Vol. 27. No. 3. P. 263–278. <https://doi.org/10.1080/14461242.2018.1469096>
7. Browne C., Wall P., Batt S., Bennett R. Understanding perceptions of nursing professional identity in students entering an Australian undergraduate nursing degree // Nurse Education in Practice. 2018. Vol. 32. P. 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.07.006>
8. Burford B., Rosenthal-Stott, H. E. S. Stereotyping and the development of clinicians' professional identities // Self and Social Identity in Educational Contexts / Eds. K. I. Mavor, M. J. Platow, B. Bizumic. Routledge/Taylor & Francis Group. 2017. P. 279–296. <https://doi.org/10.4324/9781315746913-ch16>

References

- Avdonina, N. S. (2017). To the problem of determining the components of the structure of professional identity. *Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, 3(16), 127–131. (In Russ.)
- Bochatay, N. (2018) Individual and collective strategies in nurses' struggle for professional identity. *Health Sociology Review*, 27(3), 263–278. <https://doi.org/10.1080/14461242.2018.1469096>

- Browne, C., Wall, P., Batt, S., & Bennett, R. (2018). Understanding perceptions of nursing professional identity in students entering an Australian undergraduate nursing degree. *Nurse Education in Practice*, 32, 90–96. <https://doi.org/10.4324/9781315746913-ch16>
- Burford, B., & Rosenthal-Stott, H. E. S. (2017). Stereotyping and the development of clinicians' professional identities. In K. I. Mavor, M. J. Platorow, & B. Bizumic (Eds.), *Self and social identity in educational contexts* (pp. 279–296). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315746913-ch16>
- Ermolaeva, E. P. (2018). Professional marginalism: Conception and reality. *Psychological Journal*, 5, 51–59. (In Russ.)
- Kuzmina, N. V. (2002). Poniatie “pedagogicheskoi sistemy” i kriterii ee otsenki [The concept of “pedagogical system” and criteria for its evaluation]. In N. V. Kuzmina (Ed.), *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniia* (pp. 7–52). Narodnoe obrazovanie. (In Russ.)
- Shneider, L. B. (2000). Rekonstruktsiia identichnosti: Strukturnyi i dinamicheskii aspekt [Reconstruction of professional identity: Structural and dynamic aspects]. *Development of Personality*, 2, 44–68. (In Russ.)
- Zeer, E. F. (2003). *Psikhologiiia professiy* [Psychology of professions]. Akademicheskii proekt. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the authors

Холопова Екатерина Сергеевна – аспирант, руководитель Центра психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9857-6988>, shikitti@gmail.com

Ekaterina S. Kholopova—Postgraduate Student, Head of the Center for Psychological and Pedagogical Support of Inclusive Education, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9857-6988>, shikitti@gmail.com

Котова Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Института психолого-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9366-145>, 89193885388@mail.ru

Svetlana S. Kotova—Candidate of Science (Pedagogy), Docent, Director of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9366-145>, 89193885388@mail.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

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

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.

Содержание 2022

| | |
|--|------------|
| Алашеев С. Ю., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю. Поведенческие практики профессионального самоопределения в условиях неопределенности рынка труда | 1, 68–87 |
| Антипова Е. П., Фоменко С. Л., Стариченко Б. Е. Инструментарий диагностики готовности преподавателей и организаций СПО к онлайн-образованию..... | 4, 144–161 |
| Астапенко Е. В., Шмурыгина О. В. Надпрофессиональные навыки преподавателя профессионального образования..... | 3, 21–34 |
| Бедарева Л. Ю., Ломтева Е. В. Образовательные траектории выпускников 9-х классов: региональные особенности..... | 2, 103–118 |
| Блинов В. И. Об инструментах развития среднего профессионального образования | 2, 6–12 |
| Блинов В. И., Осадчева С. А., Куртеева Л. Н. Воспитание в системе образования: законодательные новеллы и обновление практики | 3, 84–96 |
| Васильченко Н. В. Разработка учебных материалов для смешанного обучения иностранному языку в СПО | 3, 132–145 |
| Вертиль В. В., Кислов А. Г. В развитие методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций | 4, 54–68 |
| Власова О. И., Чебыкина И. В., Заглодина Т. А. Педагогические работники среднего профессионального образования: актуальное состояние профессиональной группы..... | 4, 115–129 |
| Гайнеев Э. Р., Каташев В. Г. Рационализаторство как качество личности: педагогическое понятие и дидактический принцип..... | 1, 30–43 |
| Деткин А. Н., Давыдова Г. И. Эффективность педагогического сопровождения в процессе повышения цифровой компетентности сотрудников..... | 1, 127–142 |
| Добрецов Г. Б. Профессиональная переподготовка как основа подготовки специалистов сферы закупок..... | 1, 143–154 |
| Дубицкий В. В., Кислов А. Г., Неумывакин В. С., Феоктистов А. В. На пути к agile-профессионалитету | 1, 6 – 29 |
| Дубицкий В. В., Сатдыков А. И., Феоктистов А. В., Шаров А.А. Условия формирования человеческого капитала в региональных системах среднего профессионального образования в контексте трансформации российской экономики..... | 4, 8–31 |
| Есенина Е. Ю. Проблема кадрового обеспечения региональной системы СПО | 2, 22–35 |
| Есенина Е. Ю., Коновалов А. А. К вопросу о перечне навыков педагогических работников СПО | 3, 6–20 |
| Жиронкина О. В., Рольгайзер А. А. Реализация междисциплинарного подхода при обучении иностранному языку в вузе..... | 3, 146–163 |
| Захаровский Л. В. Из отечественного опыта оценки деятельности педагогических работников системы профессионального образования | 4, 69–81 |
| Зеер Э. Ф. Проблемы модернизации профессионального и профессионально-педагогического образования: панорамный подход..... | 2, 13–21 |
| Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Модель Soft-компетенций педагога среднего профессионального образования..... | 4, 82–97 |

| | |
|---|------------|
| Зенкин М. А., Павлов А. В. Воспитательные эффекты и результаты профориентационной деятельности в дополнительном образовании детей..... | 3, 116–131 |
| Коновалов А. А., Лыжин А. И. Векторы обновления содержания профессионально-педагогического образования..... | 2, 47–56 |
| Кубрушко П. Ф., Шингарева М. В., Атапина Ю. А. Педагогическая подготовка преподавателей системы среднего профессионального образования..... | 2, 36–46 |
| Кузнецов К. Г., Кувшинова О. Л. Методика оценки готовности школьников к профессиональному самоопределению..... | 1, 88–11 |
| Лебедева Е. В., Березина В. А. Форсайт-компетенции в структуре soft-skills педагога среднего профессионального образования..... | 4, 98–114 |
| Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Обучение на рабочем месте как основной тренд в международной практике профессионального образования и обучения | 2, 57–74 |
| Олейникова О. Н., Редина Ю. Н. Профессиональное образование и обучение в условиях экономики замкнутого цикла | 3, 70–83 |
| Остапенко И. А., Крылова М. Н. Эмоциональное выгорание педагогов в условиях «неэффективного» вуза | 2, 91–102 |
| Пермякова Т. В. Дистанционное обучение и цифровизация образования в оценках студенческой молодежи | 2, 119–131 |
| Плотникова Е. В. Формирование профессиональных паллиативных компетенций у будущих медсестер..... | 2, 132–138 |
| Попова Е. С. Неравенство образовательных шансов в цифровом измерении | 1, 55–67 |
| Пронькин В. Н., Махотин Д. А., Кинелева В. В., Родичев Н. Ф. Воспитательный потенциал профориентации: взгляд нового поколения..... | 3, 97–115 |
| Роговая Н. А. Диагностика уровня мотивации к изучению профессионального иностранного языка..... | 1, 155–165 |
| Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А., Буковей Т. Д., Борисов Г. И. Технологии профилактики кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста | 2, 75–90 |
| Третьякова В. С. Прогнозирование профессионального будущего как инновационная технология управления профессиональным становлением | 1, 112–126 |
| Федоров В. А., Маскина О. Г. Производственное обучение в подготовке педагога для системы профессионального образования: состояние, проблемы, перспективы | 4, 32–53 |
| Федоров В. А., Третьякова Н. В., Тюрина Г. А. Сопряжение процедур государственной итоговой аттестации и независимой оценки квалификаций в СПО | 3, 35–54 |
| Федулова К. А., Гузанов Б. Н. Педагогическая технология формирования способности к профессиональной коммуникации выпускников профессионально-педагогического вуза..... | 3, 55–69 |
| Холопова Е. А., Котова С. С. Модель педагогического сопровождения формирования профессионально-педагогической идентичности студентов..... | 4, 162–168 |
| Швецова А. В., Куимов В. С. Социальный портрет педагога профессионального обучения в ракурсе сравнительных социологических исследований..... | 4, 130–143 |
| Эрштейн Л. Б. К вопросу об институализации дистанционного образования | 1, 44–54 |

Contents 2022

| | |
|---|------------|
| Alashev S. Yu., Kuteinitsyna T. G., Postalyuk, N. Yu. Behavioural practices of professional self-determination under conditions of uncertainty in labour market | 1, 68–87 |
| Antipova E. P., Fomenko S. L., Starichenko B. E. Tools for diagnosing the readiness of teachers and vocational training organizations for online education | 4, 144–161 |
| Astapenko E. V., Shmurygina O. V. Soft skills for VET teachers..... | 3, 21–34 |
| Bedareva L. Yu., Lomteva E. V. Educational trajectories of 9th grade graduates: Regional features | 2, 103–118 |
| Blinov V. I. On the tools for the development of secondary vocational education | 2, 6–12 |
| Blinov V. I., Osadcheva S. A., Kurteeva L. N. Education in the education system: Legislative novelties and updating of practice..... | 3, 84–96 |
| Detkin A. N., Davydova G. I. The effectiveness of pedagogical support in the process of increasing the digital competence of employees..... | 1, 127–142 |
| Dobretsov G. B. Professional retraining is the basis training of procurement specialists..... | 1, 143–154 |
| Dubitsky V. V., Satdykov A. I., Feoktistov A. V., Sharov A. A. Conditions for the formation of human capital in regional systems of secondary vocational education in the context of the transformation of the Russian economy | 4, 8–31 |
| Dubitsky V. V., Kislov A. G., Neumyvakin V. S., Feoktistov A. V. On the way to agile-professionalitet | 1, 6–29 |
| Ershtein L. B. On the issue of institutionalization of distance education | 1, 44–54 |
| Esenina E. Yu. The problem of the regional VET system staffing..... | 2, 22–35 |
| Esenina E. Yu., Konovalov A. A. On the issue of the list of secondary vocational education teachers' necessary skills | 3, 6–20 |
| Fedorov V. A., Maskina O. G. Industrial training in teacher training for the system of vocational education: state, problems, prospects..... | 4, 32–53 |
| Fedorov V. A., Tretyakova N. V., Tyurina G. A. Combining the procedures of the state final certification with independent assessment of qualifications in a secondary vocational education | 3, 35–54 |
| Fedulova K. A., Guzanov B. N. Formation of the professional communication abilities of vocational pedagogical university graduates—pedagogical technique | 3, 55–69 |
| Gayneev E. R., Katashev V. G. Innovation as a quality of personality: a pedagogical concept and a didactic principle..... | 1, 30–43 |
| Kholopova, E. S., Kotova, S. S. Model of pedagogical support for the formation of professional and pedagogical identity of students | 4, 162–168 |
| Konovalov A. A., Lyzhin A. I. Vectors of updating the content of vocational pedagogical education | 2, 47–56 |
| Kubrushko P. F., Shingareva M. V., Atapina Yu. A. Pedagogical training of secondary vocational education teachers | 2, 36–46 |
| Kuznetsov K. G., Kuvshinova O. L. A methodology of readiness assessment for professional self-determination of school students | 1, 88–111 |
| Lebedeva E. V., Berezina V. A. Foresight competences in the structure of soft-skills of a teacher in secondary vocational education | 4, 98–114 |

| | |
|--|------------|
| Muravyova A. A., Oleynikova O. N. Work-based learning as the main trend in the international practice of vocational education and training | 2, 57–74 |
| Oleynikova O. N., Redina Yu. N. Vocational education and training in terms of circular economy | 3, 70–83 |
| Ostapenko I. A., Krylova M. N. Teachers' emotional burnout in the "ineffective" university | 2, 91–102 |
| Permyakova T. V. Distance learning and digitalization of education in the assessments of students..... | 2, 119–131 |
| Plotnikova E. V. Formation of professional palliative competencies in future nurses | 2, 132–138 |
| Popova E. S. Inequality in educational opportunities in the digital dimension | 1, 55–67 |
| Pronkin V. N., Mahotin D. A., Kineleva V. V., Rodichev N. F. Formative educational potential of career guidance: From the perspective of the new generation | 3, 97–115 |
| Shvetsova A. V., Kuimov V. S. Social portrait of a vocational training teacher in the perspective of comparative sociological research | 4, 130–143 |
| Symanyuk E. E., Pecherkin A. A., Bukovey T. D., Borisov G. I. Technologies for the prevention of the crisis of loss of profession in teachers of late age..... | 2, 75–90 |
| Tretyakova V. S. Forecasting the professional future as an innovative technology for managing the professional development of students..... | 1, 112–126 |
| Vassilchenko N. V. Development of support materials for blended learning of foreign languages at TVET..... | 3, 132–145 |
| Vertil V. V., Kislov A. G. On the development of methodological bases for assessing the competence of teachers of vocational education organisations..... | 4, 54–68 |
| Vlasova O. I., Chebykina I. V., Zaglodina T. A. Teacher educators in secondary vocational education: the current state of the professional group | 4, 115–129 |
| Zakharovsky L. V. From the domestic experience of assessing the competence of teachers of the vocational education system..... | 4, 69–81 |
| Zeer E. F., Zavodchikov D. P. Soft skills for secondary vocational education teachers | 4, 82–97 |
| Zeer E. F. Problems of modernisation of professional and vocational pedagogical education: A panoramic approach | 2, 13–21 |
| Zenkin M. A., Pavlov A. V. Career guidance and education in extracurricular activities: Results and effects..... | 3, 116–131 |
| Zhironkina O. V., Rolgayzer A. A. The implementation of interdisciplinary approach to foreign language teaching at the university..... | 3, 146–163 |