

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-102
EDN: RFHVEL

Структура требований российских работодателей к универсальным компетенциям учителя

Сергей Юрьевич Алашеев¹, Галина Борисовна Голуб², Татьяна Григорьевна Кутейницына³, Наталья Юрьевна Посталюк⁴, Виктория Аркадьевна Прудникова⁵

¹Старший научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106 стр. 1

²Кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106 стр. 1

³Кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106 стр. 1

⁴Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106 стр. 1

⁵Кандидат педагогических наук, доцент, директор, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106 стр. 1

¹alashchev-sy@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6902-1323>

²golub-gb@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4435-5017>

³kuteynitsyna-tg@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1476-6878>

⁴postalyuk-ny@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5254-5449>

⁵prudnikova-va@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1943-5819>

Аннотация. Цель исследования, результаты которого описаны в статье, включала в себя выявление посредством опросов работодателей аспектов универсальных компетенций учителей, востребованных в профессиональной деятельности, и определение минимально необходимого уровня их сформированности в системе высшего педагогического образования.

В качестве инструмента исследования использован «профиль универсальных компетенций», соответствующий типичному рабочему месту учителя в пилотных российских регионах (Самарская и Ярославская области, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра). В результате исследования установлено, что запросы работодателей к универсальным компетенциям учителя достаточно однородны независимо от региональных особенностей и наполняемости школ, локализованы между II и III уровнями сформированности их различных аспектов и в большинстве случаев не превышают срединных значений четырехуровневой шкалы.

Полученные результаты свидетельствуют о стремлении администрации школ заместить ситуации неопределенности, естественно возникающие в учительской практике, регламентированными диспозициями, действия педагога в которых обеспечиваются общепрофессиональными и специальными профессиональными компетенциями. Руководители школ рассматривают универсальные компетенции учителей только как базу реализации узких специализированных (и поэтому во многом формализованных) функций.

Сконструированный профиль универсальных компетенций учителя, востребованных администрацией российских школ, может быть использован в качестве основы для работы по формированию и оцениванию универсальных компетенций студентов, осваивающих программы высшего педагогического образования.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование; требования работодателей; универсальные компетенции; уровни сформированности универсальных компетенций; учителя

Статья подготовлена в рамках НИР государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации на 2024 год.

Для цитирования: Алашеев С. Ю., Голуб Г. Б., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю., Прудникова В. А. Структура требований российских работодателей к универсальным компетенциям учителя // Ярославский педа-

Original article

Structure of requirements of russian employers for teachers' universal competencies

Sergei Yu. Alasheev¹, Galina B. Golub², Tatyana G. Kuteynitsyna³, Natalya Yu. Postalyuk⁴,
Victoria A. Prudnikova⁵

¹Senior researcher, Samara branch of the Russian academy of national economy and public administration under the president of the Russian Federation. 443068, Samara, Novo-Sadovaya str., 106, bldg. 1

²Candidate of historical sciences, leading researcher, Samara branch of the Russian academy of national economy and public administration under the president of the Russian Federation. 443068, Samara, Novo-Sadovaya str., 106, bldg. 1

³Candidate of sociological sciences, leading researcher, Samara branch of the Russian academy of national economy and public administration under the president of the Russian Federation. 443068, Samara, Novo-Sadovaya str., 106, bldg. 1

⁴Doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher, Samara branch of the Russian academy of national economy and public administration under the president of the Russian Federation. 443068, Samara, Novo-Sadovaya str., 106, bldg. 1

⁵Candidate of pedagogical sciences, associate professor, director, Samara branch of the Russian academy of national economy and public administration under the president of the Russian Federation. 443068, Samara, Novo-Sadovaya str., 106, bldg. 1

¹alasheev-sy@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6902-1323>

²golub-gb@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4435-5017>

³kuteynitsyna-tg@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1476-6878>

⁴postalyuk-ny@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5254-5449>

⁵prudnikova-va@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1943-5819>

Abstract. The aim of the research, the outcomes of which are presented in the article, included identifying, through employer surveys, the aspects of teachers' universal competencies relevant to their professional activity, and determining the minimally required level of their development within the higher pedagogical education system.

The «Profile of Universal Competencies» corresponding to a typical workplace of teachers in pilot Russian regions (Samara and Yaroslavl regions, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra) was used as the research tool. As a result of the study, it was found out that employers' demands for teachers' universal competencies are fairly consistent regardless of regional characteristics and school capacity, locating between the II and III levels of development across various aspects and mostly not exceeding the midpoint values of the four-level scale.

The obtained results indicate the school administration's desire to replace the naturally occurring uncertainties in teachers' practice with regulated provisions, for which the teacher's actions are supported by general professional and specific professional competencies. School leaders view teachers' universal competencies only as a basis for implementing strictly specialized (and therefore largely formalized) functions.

The constructed profile of teachers' universal competencies, in demand by Russian school administration, can be used as a basis for building up and assessing universal competencies of students enrolled in higher pedagogical education programmes.

Key words: higher pedagogical education; employers' requirements; universal competencies; levels of universal competencies' development; teachers

The article was prepared as part of the research work of the state assignment of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation for 2024.

For citation: Alasheev S. Yu., Golub G. B., Kuteynitsyna T. G., Postalyuk N. Yu., Prudnikova V. A. Structure of requirements of russian employers for teachers' universal competencies. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 102–122 (*In Russ.*). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-102>. <https://elibrary.ru/RFHVEL>

Введение

Проблематика модернизации подготовки педагогических кадров в России последние десятилетия находится в фокусе правительственных планов и программ, а также профессиональных и общественных дискуссий. Более того, начиная с 20-х гг. XXI века, она все более актуализируется. В рамках этих дискуссий развитие универ-

сальных компетенций (в других терминологических традициях – ключевых, общих, надпрофессиональных компетенций, soft skills, гибких навыков и т. д.) занимает значительное место. Глобальные причины этого явления, с точки зрения рынка труда, обусловлены тенденцией роста числа рабочих мест, где требуются универсальные компетенции, а также тем фактом, что универсальные компетенции вносят существенно

большой вклад в эффективность работников по сравнению с профессиональными компетенциями [World Economic Forum ..., 2023; Loyalka et al., 2021; Сорокин, 2020]. Характерно, что и в сфере научных исследований фиксируется заметный «дрейф» исследовательского фокуса от профессиональных к универсальным компетенциям [Универсальные компетенции..., 2023; Сорокин, 2020].

Кроме того, общемировой закономерностью цивилизационного процесса выступает усиление фона неопределенности, многозначности и диверсификации путей общественного развития, что также в большей степени востребует универсальные способы деятельности, поскольку узкоспециализированные профессиональные компетенции устаревают очень быстро. Методологи и представители философии образования рассматривают актуализацию проблем развития универсальных компетенций профессионала как один из симптомов так называемого «антропологического поворота» в образовании [Гусельцева, 2023; Яковлева, 2022].

Практическая значимость формирования универсальных компетенций учителей связана прежде всего с тем, что в ряду их важнейших профессиональных задач находится обеспечение освоения школьниками метапредметных навыков, что возможно при условии владения универсальными способами деятельности самими педагогами. Внимание органов государственной власти России к проблемам качества подготовки учителей никогда не ослабевало, а в последнее десятилетие – заметно возросло. В документах правительства страны признается необходимость постоянного обновления системы подготовки педагогических кадров, акцентируется «несоответствие результатов подготовки выпускника (молодого педагога) актуальным запросам отрасли образования, общества и государства», подчеркивается «необходимость обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров» [Концепция подготовки кадров ..., 2022].

В то же время работодатели различных сегментов рынка труда заявляют, что завершившие обучение студенты вузов имеют недостаточно развитые универсальные компетенции [Касьяник, 2022; Универсальные компетенции..., 2023]. Разрыв между наличным и требуемым уровнем их сформированности у российских выпускников более значителен, нежели в европейских университетах и колледжах [Шматко, 2012].

Таким образом, существует выраженный диссонанс между признанием важности развития универсальных компетенций как образовательных результатов высшего образования и сложившейся практикой их достижения, что характеризует высокую актуальность и практическую значимость научной проблемы формирования и оценки универсальных компетенций на основе требований работодателей.

Обзор отечественных и зарубежных исследований универсальных компетенций

Термин «универсальная компетенция» имеет длинный синонимический ряд. Чаще всего в описаниях сферы профессиональной деятельности понятие «универсальные компетенции» употребляют как аналог терминов «надпрофессиональные компетенции», «метапрофессиональные компетенции», «общие компетенции», «ключевые компетенции» [Степашкина, 2022; Цымбалюк, 2020; Пеша, 2020; Казакова, 2018; Белкина, 2018; Золотарева, 2018]. Универсальность компетенций проявляется в их сквозном, контекстно-независимом характере, что свидетельствует о «способностях действовать в конкретных ситуациях, универсальных для любой содержательной области» [Универсальные компетенции ..., 2020, с. 47]. Акцентируется тот факт, что универсальные компетенции выступают залогом успешности профессионала не только в трудовой деятельности, но и вне ее [Андронникова, 2017, с. 86–87].

В работе специалистов НИУ «Высшая школа экономики» (далее – ВШЭ) приведен обзор 180 национальных и международных рамок компетенций/компетентностей и «навыков XXI века», различных подходов к определению терминов и понятий [Универсальные компетентности ..., 2020]. Все они базируются на рассмотрении универсальных (инвариантных относительно большинства параметров) способов деятельности в различных контекстах и ситуациях, субъективно новых для человека. В настоящей статье с учетом синонимичности перечисленных выше категорий будет использован единый термин «универсальные компетенции» (далее – УК).

Достаточно разнообразны списки и перечни УК, которые присутствуют в российском научно-педагогическом дискурсе. Наиболее известна и в той или иной мере признана многими исследователями и практиками в силу своей обобщенности «Концепция 4К», в которой заявляются следующие универсальные компетенции: коллаборация, коммуникация, креативность, критиче-

ское мышление. В ряде публикаций этот перечень именуется «компетенциями XXI века» (подразумевается, что овладение ими позволит выпускнику стать конкурентоспособным, востребованным и успешным на современных рынках труда и в социуме) [Пеша, 2020].

Среди различных версий перечней УК можно выделить две альтернативные стратегии построения рамки универсальных компетенций:

- в виде завершеного (закрытого) списка, в котором все компоненты фиксированы, следуют друг за другом в порядке, детерминированном определенной логикой или критерием;

- на основе открытого перечня, в модульно-гнездовой структуре.

Именно вторая стратегия доминирует в российской системе образования и используется в нормативном обеспечении высшей школы. Ее достоинством, по оценкам экспертов, является гибкость, в том числе возможность внесения корректировок.

Фактически во всех списках и типологиях, насколько бы вариативными они ни были, присутствуют инвариантные универсальные компетенции: навыки работы в команде, коммуникации и эффективного взаимодействия, самоорганизации и саморазвития, критическое и креативное мышление. Как правило, они подразделяются на несколько групп. Например, ярославские специалисты выделяют (по основанию решаемых профессиональных задач) три группы универсальных компетенций: 1) направленные на самого человека, управление собой; 2) направленные на взаимодействие с другими людьми; 3) направленные на решение общепрофессиональных задач [Цымбалюк, 2019, с. 124].

В то же время исследователями признается интегральный характер проявления УК в деятельности: «Учебные ситуации, как ситуации в реальной жизни, должны проектироваться так, чтобы задействовать знания, навыки и установки из всех трех универсальных компетентностей» [Универсальные компетентности ..., 2020, с. 49]. Особо подчеркивается, что личностные характеристики не должны включаться в состав списков универсальных компетенций вследствие того, что «их тренируемость вызывает как минимум сомнение» [Универсальные компетентности ..., 2020, с. 45].

В педагогическую практику российской системы высшего образования термин «универсальные компетенции» был введен в рамках ФГОС ВО 3++. В них зафиксирована группа

планируемых образовательных результатов, инвариантных для любых направлений и специальностей подготовки. В этой версии ФГОС ВО 3++ (действующей в настоящее время) списки универсальных компетенций приняты как единые и стандартные для бакалавриата и магистратуры. В проекты следующего поколения стандартов – ФГОС ВО четвертого поколения, которые сегодня апробируются в пилотных регионах страны, наряду с универсальными компетенциями по уровням высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура), включены так называемые базовые компетенции, релевантные укрупненным группам специальностей и направлениям подготовки.

Распространенные в российском психолого-педагогическом дискурсе описания структурно-компонентного состава содержания универсальных компетенций отличаются существенными разночтениями. До сих пор ряд авторов отождествляют универсальные компетенции со знаниями. Как представляется, знания и умения можно рассматривать в качестве необходимой базы (а точнее, ресурса) для формирования универсальной компетенции, но ее составляющими выступают не знания, а субкомпетенции. Иначе говоря, определенная сумма освоенных знаний и умений еще не является прямым доказательством освоения компетенции. Детальный анализ категории «универсальная компетенция» проведен специалистами Ярославского государственного педагогического университета [Белкина, 2019].

Важно отметить, что УК представляют собой достаточно сложные комплексные структуры. В работе, вышедшей под редакцией М. С. Добряковой и Е. И. Казаковой, рассматривается интегративная структура УК (авторы используют термин «компетентность» как синоним компетенции), состоящая из навыков, и констатируется, что «“мягкие” навыки (soft skills) – комплекс неспециализированных социально-психологических навыков, обеспечивающих успешность и эффективность выполнения деятельности» [Поддержка и развитие..., 2023, с. 11]. Этот же тезис обосновывается в аналитическом отчете экспертов Института образования ВШЭ: «В критическом мышлении чаще всего выделяют субкомпоненты «анализ», «синтез» и «выделение причинно-следственных связей», каждый из которых разделяется на составляющие, описывающие различные этапы работы с информацией и продуцирования вывода. Компетенция «работа в команде» также подразумевает несколько составляю-

щих, связанных как с коммуникативными навыками, так и саморегуляцией и целеполаганием (постановка групповых целей, расстановка приоритетов, распределение ролей)» [Авдеева, 2021, с. 6]. В упомянутом выше аналитическом отчете представлена операционализация одной из универсальных компетенций – «критическое мышление».

Упомянутые выше проблемы и противоречия в полной мере характеризуют и высшее педагогическое образование, проблематика модернизации которого последние десятилетия не покидает повестку общественных и экспертных дискуссий [Боргояков, 2022; Васильева, 2022; Волкова, 2022]. Различные аспекты оценивания и развития универсальных компетенций педагогов становились предметом исследований и разработок ряда российских ученых [Универсальные компетенции ..., 2023; Тарханова, 2018; 2019; Измерение и оценка ..., 2018; Золотарева, 2018]. Многие исследователи и практики указывают на квалификационные дефициты учителей и низкий уровень развития их универсальных компетенций [Васильева, 2022; Гутник, 2021; Пеша, 2020].

Для универсальных компетенций педагога характерна особая специфика и оптика рассмотрения, которая в том числе породила понятие «универсальные педагогические компетенции». Это связано, прежде всего, с коммуникативной компетенцией, которая по отношению к большинству профессий рассматривается в качестве универсальной, а для педагогов часто трактуется как базовая профессиональная. При этом возможен подход, дифференцирующий коммуникации, которые реализуются на основе универсальных и общепрофессиональных компетенций. Так, специалисты Московского городского педагогического университета отмечают: «стандартный набор мягких навыков в педагогической деятельности приобретает дополнительные компоненты, которые ... переводят их из разряда социально-личностных качеств в необходимые профессиональные умения, ... мягкие навыки вплетены в профессиональную деятельность педагога настолько плотно, что их формирование у студентов требует специального внимания и превращения в технологизируемые единицы обучения» [Алмазова, 2022, с. 264–265].

В то же время результаты топологического анализа формируемых универсальных компетенций будущих педагогов показывают, что в наибольшей степени в успешной профессио-

нально-педагогической деятельности выражен вид действия «способен осуществлять анализ», лежащий в основе системного и критического мышления, а также проектных форматов деятельности [Бермус, 2021]. Эти данные несколько противоречат представлениям о коммуникативной компетенции педагога как системообразующем элементе структурного состава перечня универсальных компетенций учителя.

Все исследователи единодушны в том, что учитель, не владеющий универсальными компетенциями, не сможет развивать их у своих учеников. Однако существует разница между статусом УК в структуре личности педагога и обучающегося. Вот как описывают ее М. С. Добрякова и Е. И. Казакова: «Если у детей развитие мягких навыков происходит и при изучении отдельных предметов, и за счет осознанно спроектированной учебной среды, то у педагогов мягкие навыки вплетены в их общечеловеческое личностное развитие» [Поддержка и развитие ..., 2023, с. 226–227].

Условия, факторы, инструменты формирования и развития универсальных компетенций выступали предметом исследований в ряде научных работ в области педагогики, психологии, социологии, а также объектом методических разработок. В сфере концептуальных подходов выделяются две стратегии развития универсальных компетенций, которые могут быть реализованы автономно или (что более результативно) совмещаться: 1) создание среды, способствующей развитию универсальных компетенций в процессе обучения и воспитания; 2) применение отдельных педагогических решений, направленных на развитие универсальных компетенций.

Образовательная среда вуза как фактор развития универсальных компетенций предполагает комплексные ресурсные решения, стимулирующие овладение студентами универсальными способами деятельности, и может быть описана посредством следующих показателей:

1) ресурсный потенциал, характеризующий насыщенность образовательной среды;

2) структурированность, в том числе доступность, открытость ресурсов, то есть дизайн или модель организации образовательной среды [Алмазова, 2022].

По мнению Е. И. Казаковой и И. Ю. Тархановой, средовые параметры формирования и развития универсальных компетенций будущих педагогов содержат требование сквозного характера

процесса их освоения студентами, то есть интеграцию задач их развития во все компоненты и этапы образовательного процесса: во внеаудиторную учебную деятельность, в студенческое самоуправление, во все виды практик, учебно- и научно-исследовательской работы. Однако при этом авторы уверены, что «несмотря на очевидную надпрофессиональность универсальных компетенций, стержнем их формирования является профессиональный контекст образовательных программ» [Казакова, 2018, с. 129].

Большинство специалистов солидарны в том, что первым и самым главным условием освоения УК выступает включение обучающихся в деятельность, причем не чисто исполнительского, а субъектного характера (студент сам ставит задачу, планирует действия, отвечает за результаты и т. д.). Вне такой деятельности универсальные компетенции не формируются. Уровень субъектности (или в другой терминологии «агентности») как обобщенной характеристики самостоятельности студентов по мере развития их универсальных компетенций возрастает. Деятельностная природа универсальных компетенций требует, чтобы обучение было практико-, проектно- и контекстно-ориентированным. Поэтому вторым условием формирования универсальных компетенций, как правило, называются интерактивные методы и технологии обучения, которые стимулируют важные для развития УК системы действий студента. На третьем месте по числу упоминаний располагается такой фактор освоения универсальных компетенций как организация совместной работы, решение групповых задач, проектное обучение, способствующие взаимодействию и взаимообучению студентов [Поддержка и развитие..., 2023, с. 245].

Центральное место в описании концептуальных подходов и практик формирования универсальных компетенций занимают применяемые в них модели оценивания. Общеизвестно, что если обратная связь в этих процессах отсутствует, то и сам факт наличия каких-либо изменений в уровне развития УК студентов утверждать невозможно. Модель оценивания универсальных компетенций включает в себя взаимосвязанную систему принципов, технологий, методов и инструментов (средств) оценки, целью которой выступает обеспечение валидной и надежной идентификации готовности студента к реализации универсальных способов деятельности. В массовой вузовской практике процессы оценивания

образовательных результатов, которые заданы ФГОС ВО, осуществляются посредством фондов оценочных средств, разрабатываемых в образовательной организации.

Действующая в настоящее время модель оценивания универсальных компетенций представляет собой одну из составляющих оценочных мероприятий установления соответствия достигнутых образовательных результатов выпускника вуза требованиям ФГОС ВО 3++ в обязательной части учебного плана и соответствующего профессионального стандарта (при наличии) – в вариативной части. Эти процедуры осуществляются в рамках государственной итоговой аттестации выпускника и завершаются получением диплома, который подтверждает освоение универсальных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций. В реализуемой в настоящее время Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года выделено несколько положений, связанных с оценкой универсальных и профессиональных компетенций будущих педагогов. В качестве ближайших задач указана имплементация в систему подготовки профессионального (демонстрационного) экзамена, промежуточной оценки компетенций студентов, обеспечение участия работодателей в оценочных процедурах [Концепция подготовки..., 2022, с. 14].

В зарубежных исследованиях актуальность универсальных умений учителя также находится в фокусе внимания, в том числе из-за отсутствия специальной программы ввода в должность, организационной поддержки и стимулов для начинающих учителей. Этот факт, по мнению экспертов, обуславливает необходимость для опытного преподавателя школы выступать в роли андрагага – педагога для учителей, тренера, мотиватора [Lunenbergh & Dengerink, 2021; Mork et al., 2021; Wilwohl, 2017]. Поэтому утверждения, что современному учителю необходимы сложные и универсальные компетенции, чтобы быть полезными как для обучения школьников, так и для достижения иных целей школы [Tack et al., 2021; Murray et al., 2021], находят широкую поддержку у специалистов.

В исследовательские повестки ученых различных стран включены задачи разработки перекрестной актуальных педагогических компетенций, в которых метапрофессиональные навыки занимают значительное место [Nguyen, 2023; Dervenis et al., 2022; Singh Swaran et al., 2021;

Bakhru, 2017]. В зарубежной практике и ее научно-методическом обеспечении широкое распространение и многолетнюю апробацию получил аналитический подход к оценке и развитию универсальных компетенций [Blömeke et al., 2015; Sadler D. Royce, 2013; Schoenfeld, 2010; Коерпен et al., 2008], который основан на том, что целое есть сумма его (взвешенных) частей, поэтому компетенции разделяются на несколько составляющих (латентные способности, навыки), необходимых для выполнения деятельности.

Постановка проблемы

Универсальные компетенции в составе ФГОС высшего образования отражают общие для различных направлений подготовки требования государства к универсальным способам деятельности и лежащим в их основе ценностям и знаниям ресурсам. Они фиксируют готовность действовать в субъективно новых ситуациях общественно-политической, бытовой и академической сфер жизнедеятельности в большей степени, нежели в профессиональной деятельности. Поэтому возникает вопрос, какие требования к проявляемым в контексте профессиональной деятельности универсальным компетенциям выпускников предъявляются рынками труда? Подобные исследования проведены для управленческих кадров, государственных служащих и некоторых других отраслей профессиональной деятельности [Переверзина, 2023; Степашкина, 2022; Gruzdev et al., 2018]. Выявление запроса работодателей по отношению к универсальным компетенциям учителей в целях усиления соответствия качества образования требованиям рынка труда остается актуальным и практически значимым.

В более ранних исследованиях авторами настоящей статьи приведено обоснование классификации универсальных компетенций по основанию внешних и внутренних ресурсов, которые использует субъект деятельности для решения профессиональных задач:

– внешние ресурсы: информация (информационная компетенция); люди, группы и организации (коммуникативная компетенция);

– внутренние ресурсы: ценности, опыт, знания, умения (компетенция разрешения проблем) [Голуб, 2023; 2007].

На практике универсальные компетенции включены в деятельность учителя синкретично и

обеспечивают ее интегративно (холистический подход). В зависимости от характера ситуации, целей субъекта деятельности и других факторов используются различные наборы УК и их составляющих. Однако в целях их формирования и оценивания целесообразно использовать аналитический подход и выделять отдельные аспекты каждой универсальной компетенции (субкомпетенции), которые необходимы для операционализации этого составного конструкта. Аспекты УК рассматриваются как единицы описания требований в процессе подготовки дескрипторов содержания универсальных компетенций и уровней их сформированности. Например, для информационной компетенции выделено три аспекта: поиск информации, извлечение информации, обработка информации. Полный набор аспектов УК приводится нами в более ранней публикации [Голуб, 2007, с. 37–41]. Механизм оценивания реализуется по принципу аддитивности: каждый аспект всех универсальных компетенций описан в форме деятельности, демонстрация которой в виде процесса и/или продукта позволяет судить о степени сформированности УК.

В настоящем исследовании реализована уровневая модель оценки универсальных компетенций, основанная на следующих характеристиках деятельности:

1) **уровень интеграции используемых человеком ресурсов**: от отдельных законченных действий через сложносоставную деятельность к соорганизации ресурсов различных типов для успешной деятельности в конкретной ситуации;

2) **уровень субъектности (агентности) человека, осуществляющего деятельность**: от репродукции – воспроизведения культурно-заданной нормы, образца до конструирования в субъективно новой для него ситуации неопределенности.

В основу описания уровней УК положены дескрипторы Национальной рамки квалификаций РФ, которая содержит обобщенные показатели, формирующие иерархию квалификационных уровней работников в профессиональной деятельности: широта полномочий и ответственность, наукоемкость деятельности, сложность деятельности, степень неопределенности рабочей ситуации и непредсказуемости ее развития [Приказ Министерства ..., 2013].

В соответствии с таким подходом, например, для аспекта «целеполагание и планирование», на I уровне сформированности УК универсальный

способ деятельности по разрешению проблем описывается следующим образом: «Планирует ресурсы, в том числе временные, для решения поставленной задачи на основе заданной технологии или плана деятельности». По мере усложнения деятельности и уровня субъектности человека, который ее осуществляет, дескрипторы фиксируют все более сложносоставную деятельность. На самом высоком – IV уровне – формулировка аспекта данной универсальной компетенции выглядит следующим образом: «Ставит цель на основе анализа самостоятельно определенных способов разрешения проблемы, задает показатели ее достижения и/или прогнозирует последствия принятых решений». Решетка требований к УК по уровням их сформированности представлена нами в публикации [Компетентно-ориентированное образование..., 2014].

В педагогической практике, в зависимости от типичных ситуаций взаимодействия учителя с учащимися, родителями, коллегами и другими участниками учебно-воспитательного процесса, достижение целей его деятельности может происходить при помощи различных «наборов» универсальных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций. Однако для того, чтобы формировать универсальные компетенции в системе педагогического образования и далее развивать их в процессе повышения квалификации учителей, необходимо знать, какие универсальные способы деятельности педагогов и на каких уровнях востребованы в современной школе.

Таким образом, проблема исследования заключается в ответе на вопрос: какой должна быть структура универсальных компетенций учителя по их актуальному составу и уровню развития, чтобы она соответствовала минимально необходимым требованиям типичного рабочего места педагога с высшим образованием в общеобразовательной организации? В настоящее время доля учителей с высшим образованием в кадровом составе отрасли образования, по данным Федерального статистического наблюдения, составляет 86 % [Сведения об организации ..., 2024].

Разрешение этой проблемы предполагает использование такого исследовательского инструмента как **профиль универсальных компетенций**, который в содержательном плане представляет собой описание набора универсальных способов деятельности, детализированных для целей оценивания в виде аспектов, с фиксацией (описанием) уровня их проявления. Эти дескрипторы выполняют роль индикаторов при проведении оценки компетентности специалиста, поэтому должны быть определены адекватно целям оценивания: конкретно, однозначно, диагностично. Профиль УК выстраивается посредством определения уровня требований для каждого аспекта каждой универсальной компетенции.

Цель исследования: установить, какие аспекты универсальных компетенций учителей с высшим образованием востребованы в общеобразовательных организациях, и на каком минимально необходимом уровне они должны быть сформированы в системе высшего педагогического образования.

Методология и методы исследования

Выявление требований к универсальным компетенциям учителей организовано путем исследования запросов работодателей, в роли которых для учителей выступают руководители общеобразовательных организаций как представители государства. Информантами в исследовании являлись директора (186 чел., 73 %) и заместители директоров школ (69 чел., 27 %). Опрос проводился в январе–феврале 2024 г. в трех регионах с различным экономическим статусом из разных федеральных округов Российской Федерации: Самарская и Ярославская области, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра (далее – ХМАО).

В качестве исследовательского инструмента использована формализованная анкета в online-формате на сервисе forms.yandex.ru. Выборка исследования после проверки и отбраковки полученных анкет составила 255 общеобразовательных организаций (Таблица 1).

Таблица 1.

Параметры выборки общеобразовательных организаций

Регион обследования	Рассчитанная выборочная совокупность, ед.	Реализованная выборка, ед.
Самарская область (Приволжский федеральный округ)	87	115
Ярославская область (Центральный федеральный округ)	63	81
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра (Уральский федеральный округ)	59	59
ВСЕГО	209	255

В каждом пилотном регионе стандартная ошибка выборки не превышает 5 % для уровня значимости 0,05. Смещений, выходящих за рамки 95 % доверительного интервала по параметрам «вид общеобразовательной организации (школы, гимназии, лицеи)», «территориальное расположение (город, сельское поселение)» и «численность контингента обучающихся», не обнаружено. По критериям стратификации реализованная выборка отражает пропорции в генеральной совокупности общеобразовательных организаций пилотных регионов.

Разработанный инструментарий опроса содержит три группы вопросов, фиксирующих уровень требований руководителей школ к универсальным компетенциям учителей с высшим образованием. Первая группа включает оценки востребованности четырех аспектов **компетентии разрешения проблем**: анализ рабочей ситуации, целеполагание и планирование, текущий контроль своей деятельности и оценка результата (продукта). Следующая группа определяет уровни сформированности трех аспектов **информационной компетенции**: поиск информации, извлечение информации и обработка информации. Требования к **коммуникативной компетенции** учителя представлены дескрипторами четырех ее аспектов: письменная коммуникация, публичное выступление, ведение диалога и продуктивная групповая коммуникация.

Отвечая на вопросы анкеты, информанты анализировали дескрипторы, описывающие деятельность учителя в рамках выделенных аспектов универсальных компетенций и соответствующие I–IV уровням их сформированности. Соотнося дескрипторы со своими запросами, руко-

водители школ могли констатировать отсутствие требований по какому-либо аспекту, выбрать формулировку, соответствующую тому или иному уровню, или сформулировать свой запрос самостоятельно. Кроме того, они имели возможность дополнить перечень требований к деятельности учителя в контексте универсальной компетенции в целом. Информанты были проинструктированы о необходимости выбрать или сформулировать минимально допустимые требования, соответствие которым позволит учителю успешно выполнять свои должностные обязанности. Дескрипторы были выстроены таким образом, что соответствие деятельности учителя требованиям более высокого уровня также означает ее соответствие требованиям более низкого уровня.

Методы исследования: структурно-функциональный анализ деятельности, синтез, обобщение, классификация, анкетирование и метод экспертных оценок при сборе данных, методы математической статистики и визуализации информации (при обработке данных).

Результаты исследования и их обсуждение

В результате проведенного исследования получены данные о запросе администрации общеобразовательных организаций трех пилотных регионов к универсальным компетенциям учителя.

Профиль востребованных работодателями универсальных компетенций учителя

На рис. 1 представлены средние значения требований работодателей пилотных регионов к деятельности учителя по уровням сформированности аспектов их универсальных компетенций.



Рисунок 1. Уровневая структура требований работодателей к универсальным компетенциям учителей (средние значения по выборке) Примечание: единица измерения – уровень требований к УК учителя (от значения «требования отсутствуют» до IV уровня, выражено в баллах: от 0 до 4).

Данные диаграммы показывают, что требования работодателей к уровню сформированности различных аспектов исследуемых универсальных компетенций учителя в пилотных регионах единообразны, их средние значения располагаются между II и III уровнем сформированности УК. Наибольшее среднее значение выбранного уровня относится к аспекту «Анализ рабочей ситуации» компетенции разрешения проблем (2,8 балла). Относительно более мягкие требования (2,3 балла) предъявляются к аспектам коммуникативной компетенции (кроме письменной коммуникации). Процедура определения доминирующего уровня сформированности того или иного аспекта универсальных компетенций учителя в структуре требований работодателей основана на выборе наиболее упоминаемого варианта (преобладающего по частоте выборов). В большинстве случаев такое модальное значение совпадает с медианным, что свидетельствует о согласованности оценок руководителей школ.

На основе анализа дескриптивных статистик сформирован **профиль востребованных работодателями универсальных компетенций**

учителя в разрезе аспектов УК с дескрипторами доминирующих уровней (рис. 2).

Как свидетельствуют данные диаграммы, приведенной на рис. 2, мнения респондентов достаточно однородны, из одиннадцати аспектов универсальных компетенций лишь один обнаруживает бимодальное распределение: это аспект «анализ рабочей ситуации» компетенции разрешения проблем. Здесь ответы руководителей школ примерно в равной степени распределены между II и IV уровнями сформированности универсальных компетенций, поэтому в качестве «ориентира» для освоения принято среднее значение, соответствующее III уровню.

Ответы на вопросы о дополнительных требованиях со стороны работодателей к универсальным способам деятельности учителя позволили уточнить выраженность того или иного аспекта универсальных компетенций. В то же время некоторые из них содержали информацию, которая напрямую не относится к исследуемым компетенциям, но раскрывает квалификационные требования в других областях работы учителя.



Рисунок 2. Профиль востребованных работодателями универсальных компетенций учителя

Средствами семантического анализа выявлены часто встречающиеся слова и термины во всех высказываниях руководителей школ о дополнительных требованиях к УК учителя, кото-

рые представлены на рис. 3 в виде «облака слов» (размер шрифта, которым воспроизведено слово/термин, релевантен показателю частотности).

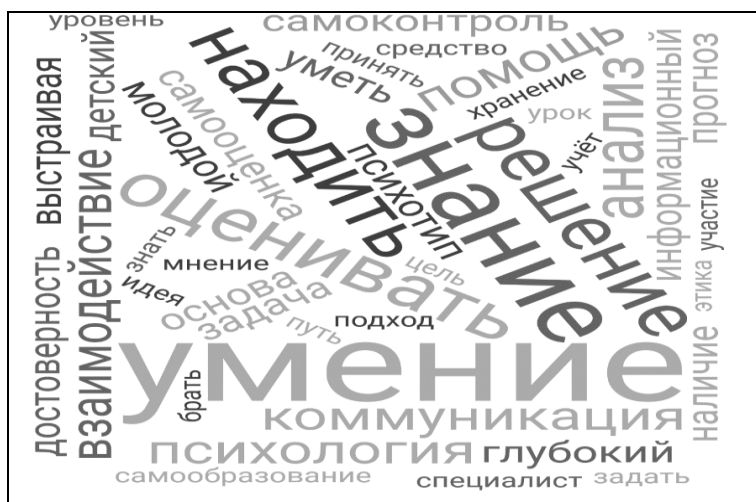


Рисунок 3. Облако слов высказываний работодателей о дополнительных требованиях к универсальным компетенциям учителя

Региональные различия в требованиях работодателей к универсальным компетенциям учителя

Статистика слов в высказываниях работодателей о дополнительных требованиях к УК учителей демонстрирует, что наиболее часто упоминаемые слова и термины относятся к профессиональным умениям и знаниям, а не к универсальным способам деятельности.

Сопоставление средних региональных значений требований руководителей школ к уровню сформированности универсальных компетенций учителя в разрезе их аспектов не обнаруживает видимых различий (рис. 4).



Рисунок 4. Уровневые структуры требований работодателей к универсальным компетенциям учителей в пилотных регионах. Примечание: единица измерения – уровень требований к УК учителя (от значения «требования отсутствуют» до IV уровня, выражено в баллах: от 0 до 4).

Результаты корреляционного анализа по всем аспектам универсальных компетенций не выявили значимых взаимосвязей ответов руководителей школ в зависимости от региона обследования по критерию χ^2 (хи-квадрат Пирсона). Результаты дисперсионного анализа (ANOVA) также не показывают различий между пилотными регионами по F-критерию на достаточном уровне значимости.

Слабые различия (на уровне Sig.=0,1) между пилотными регионами прослеживаются только по аспекту «Целеполагание и планирование» компетенции разрешения проблем. В Самарской

области и ХМАО требования администрации школ по этому аспекту фокусируются на II уровне сформированности УК в данном аспекте. В Ярославской области работодатели чаще склоняются к III уровню, при этом разброс в оценках здесь значителен (часто фиксируется даже I уровень), что приводит к тому, что среднее значение уровня сформированности аспекта «Целеполагание и планирование» компетенции разрешение проблем в этом регионе ниже. То есть данный аспект УК оказывается «размытым» в региональном проявлении его востребованности (Таблица 2).

Таблица 2.

Значения коэффициентов дисперсионного анализа и их значимость при включении в анализ фактора «Регион обследования»

Универсальные компетенции / Аспекты	F-критерий	Значимость (Sig.)
Компетенция разрешения проблем		
Анализ рабочей ситуации	0,11	0,90
Целеполагание и планирование	2,14	0,12
Текущий контроль своей деятельности	0,16	0,85
Оценка результата (продукта)	0,48	0,62
Информационная компетенция		
Поиск информации	0,04	0,96
Извлечение информации	0,12	0,89
Обработка информации	0,77	0,47
Коммуникативная компетенция		
Письменная коммуникация	0,43	0,65
Публичное выступление	0,35	0,71
Ведение диалога	0,16	0,85
Продуктивная групповая коммуникация	0,15	0,87

В целом требования к универсальным компетенциям учителя с высшим образованием со стороны руководителей школ пилотных регионов практически не различаются.

Различия в требованиях работодателей к универсальным компетенциям учителя в городских и сельских школах

Анализ взаимосвязей требований работодателей к уровню сформированности универсальных

компетенций учителя с местом дислокации общеобразовательной организации не обнаруживает значимых различий между полученными значениями для городских и сельских школ. Усредненные значения оценок уровня требований по всем аспектам универсальных компетенций учителей с высшим образованием отражены на рис. 5.



Рисунок 5. Уровневые структуры требований работодателей к универсальным компетенциям учителей в городских и сельских школах. Примечание: единица измерения – уровень требований к УК учителя (от значения «требования отсутствуют» до IV уровня, выражено в баллах: от 0 до 4).

Лишь по аспекту «Поиск информации» информационной компетенции выявлена корреляция на уровне значимости 0,01 по критерию χ^2 Пирсона. В запросах администрации сельских школ реже фиксируется требование II уровня сформированности этого аспекта УК учителя (9 % против 23 % в городах). В то же время как в городских, так и в сельских школах запросы работодателей к этой компетенции ак-

кумулируются преимущественно на III уровне (62 % в городах, 73 % в селах).

По аспекту «Текущий контроль» компетенции разрешения проблем в сельских школах требования к учителям со стороны администрации несколько выше, чем в городских (2,4 против 2,2), что подтверждается результатами дисперсионного анализа (ANOVA) на уровне значимости 0,02 по F-критерию (Таблица 3).

Таблица 3.

Сопоставление оценок уровня требований работодателей к универсальным компетенциям учителей в городских и сельских школах

Универсальная компетенция / Аспекты оценивания	Критерии оценки			
	Корреляционный анализ		Дисперсионный анализ (ANOVA)	
	χ^2 (хи-квадрат Пирсона)	Значимость (Sig.)	F - критерий	Значимость (Sig.)
Компетенция разрешения проблем				
Анализ рабочей ситуации	5,75 (4)	0,22	0,09	0,77
Целеполагание и планирование	3,01 (4)	0,56	0,03	0,87
Текущий контроль своей деятельности	5,62 (3)	0,13	5,19	0,02
Оценка результата (продукта)	1,22 (4)	0,88	0,58	0,45
Информационная компетенция				
Поиск информации	10,68 (4)	0,01	0,30	0,58
Извлечение информации	3,59 (4)	0,46	0,26	0,61
Обработка информации	1,44 (4)	0,84	0,33	0,56

Коммуникативная компетенция				
Письменная коммуникация	3,27 (4)	0,51	1,04	0,31
Публичное выступление	1,32 (4)	0,86	0,42	0,52
Ведение диалога	1,81 (4)	0,77	0,19	0,66
Продуктивная групповая коммуникация	1,50 (4)	0,83	0,26	0,61

Можно предположить, что рассматриваемый факт связан с тем, что сельские школы, как правило, небольшие по численности школьников и коллективов учителей. Поэтому «замещающие» самоконтроль учителя внешние формы контроля слабее.

Различия в требованиях работодателей к универсальным компетенциям учителей в зависимости от размера (контингента) школ

Чтобы продемонстрировать согласованность требований к УК учителей в школах различной наполняемости, на рис. 6 представлены ответы, полученные от малокомплектных школ 1 и 11 ступени, небольших и средних по контингенту школ и крупных общеобразовательных организаций.

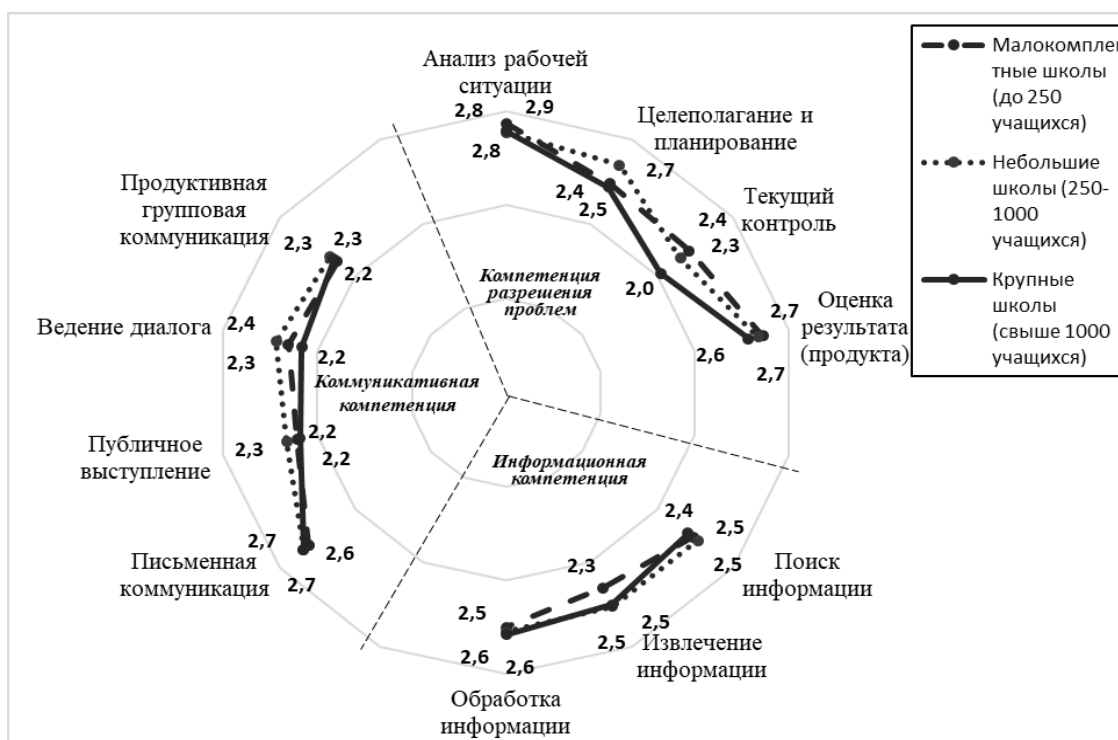


Рисунок 6. Уровневые структуры требований работодателей к универсальным компетенциям учителей в малокомплектных, небольших и крупных школах. Примечание: единица измерения – уровень требований к УК учителя (от значения «требования отсутствуют» до IV уровня, выражено в баллах: от 0 до 4).

Результаты корреляционного анализа не выявили значимых (на уровне Sig.<0,2) различий запросов работодателей к универсальным компетенциям учителей в зависимости от размера школ по критерию χ^2 Пирсона. Незначительные расхождения в оценках руководителей крупных, небольших и малокомплектных школ требуемых уровней сформированности универсальных компетенций учителя, которые идентифицируются визуально, статистически не значимы в процедурах корреляционного анализа. Однофакторный дисперсионный анализ также не обнаруживает

значимых различий по параметру контингента обучающихся.

В целом, гипотеза о связи требований работодателей к универсальным компетенциям учителей с размером (численностью контингента) школ не подтвердилась.

Таким образом, результаты исследования показывают, что требования к уровню сформированности универсальных компетенций учителей с высшим образованием со стороны администрации школ практически идентичны (лишь незначительные различия проявляются для несколь-

ких аспектов УК). То есть существует общепрофессиональный запрос работодателей сферы общего образования на универсальные компетенции учителя.

Заключение

В условиях значительного разрыва между признаваемой значимостью развития универсальных компетенций как образовательных результатов высшего образования и эффективностью работы по их формированию в вузах, которая фиксируется в отзывах работодателей, научная проблема конкретизации требований со стороны рынка труда к универсальным компетенциям учителей актуальна и практически значима. Поэтому целью проведенного исследования выступало определение посредством опросов руководителей школ аспектов универсальных компетенций учителей, востребованных в их профессиональной деятельности, с уточнением минимально необходимого уровня их сформированности в системе высшего педагогического образования.

В качестве инструмента исследования использован «профиль универсальных компетенций», соответствующий типичному рабочему месту педагога с высшим образованием в общеобразовательных организациях пилотных регионов (Самарская и Ярославская области, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра). В результате исследования определен профиль востребованных работодателями универсальных компетенций учителя в разрезе их аспектов, а также установлено, что запросы работодателей к универсальным компетенциям учителя достаточно единообразны вне зависимости от региональных особенностей и наполняемости школ, локализованы между II и III уровнями сформированности различных аспектов УК и в большинстве случаев не превышают срединных значений четырехуровневой шкалы.

Такая однородность требований администрации школ к уровням сформированности универсальных компетенций учителей может быть обусловлена усиливающейся тенденцией унификации подходов к реализации основных общеобразовательных программ и к решению задач воспитания и развития российских школьников, а также связана со снижением чувствительности школы к запросам местного сообщества.

Содержание общепрофессионального запроса работодателей на универсальные компетенции учителя свидетельствует об устойчивой установке администрации школ рассматривать универсальные компетенции учителей только как базу реа-

лизации узких специализированных (и поэтому во многом формализованных) функций. Поскольку уровни сформированности УК выстроены по принципу нарастания субъектности учителя и диверсификации способов решения им профессиональных задач с возрастающими параметрами автономности действий, результаты исследования показывают стремление руководства школ заместить ситуации неопределенности, естественно возникающие в школьной жизни, достаточно регламентированными диспозициями, действия педагога в которых обеспечиваются общепрофессиональными и специальными профессиональными компетенциями. Этот вывод подтверждается также результатами семантического анализа текстов дополнительных требований к универсальным компетенциям учителей, которые руководители школ формулировали в открытых вопросах анкеты исследования.

Стремление руководителей школ ограничить проявления индивидуальности в субъективно новых для учителя обстоятельствах (что характеризует суть универсальных компетенций) свидетельствует об избыточной регламентации и формализации профессионального пространства педагогов. Попытка замещения непредсказуемых и многовариантных рабочих ситуаций более стандартными и нормированными противоречит современным тенденциям общественного развития, в котором неопределенность контекстов, в том числе в профессиональной деятельности, значительно возрастает.

Полученные результаты положены авторами в основу разработки оценочных средств для диагностики универсальных компетенций студентов в системе высшего педагогического образования и действующих учителей. Профиль УК, соответствующий типичному рабочему месту учителя с высшим образованием, может быть использован для формирования универсальных компетенций студентов, осваивающих программы высшего педагогического образования, а также при разработке базовых компетенций в структуре образовательных результатов ФГОС четвертого поколения по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Библиографический список

1. Авдеева С. М. Оценка универсальных компетенций как результатов обучения в высшем образовании. Аналитический отчет к XXII апрельской международной научной конференции по проблемам экономиче-

ского и социального развития [Москва, 13–30 апреля 2021 г.] / С. М. Авдеева, П. В. Гасс, Е. Ю. Карданова [и др.]. Москва : Изд-во ВШЭ, 2021. 52 с.

2. Алмазова А. А. Ключевые аспекты формирования «мягких навыков» у будущих педагогов / А. А. Алмазова, Е. Л. Ерохина, В. Ф. Чертов [и др.] // Наука и школа. 2022. № 6. С. 259–268. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-259-268.

3. Андронникова О. О. Методологические подходы к выделению универсальных компетенций, формируемых в воспитательном пространстве вуза / О. О. Андронникова, Н. С. Беззубова // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 1. С. 85–89. DOI: 10.21603/2078-8975-2017-1-85-89.

4. Белкина В. В. Концепт универсальных компетенций высшего образования / В. В. Белкина, Т. В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117–126. EDN: YOQEFF.

5. Бермус А. Г. Основы топологической модели реализации модели компетентностного подхода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 149–157. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-149-157.

6. Боргояков С. А. Актуальные проблемы подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 4. С. 18–35. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-4-18-35.

7. Васильева О. Ю. Традиционные ценности современного российского педагогического образования / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 4. С. 4–17. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-4-4-17.

8. Волкова Е. Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 126–157. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-126-157.

9. Голуб Г. Б. Парадигма актуального образования / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган, В. А. Прудникова // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 20–42. EDN ICBQCF.

10. Голуб Г. Б. Профиль универсальных компетенций педагогов со средним профессиональным образованием как отражение запросов работодателей / Г. Б. Голуб, В. А. Прудникова, Л. И. Фишман, И. С. Фишман // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 2. С. 215–225. DOI: 10.55355/snv2023122303.

11. Гусельцева М. С. Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Часть первая: Предпосылки // Образовательная политика. 2023. 3(95). С. 18–29. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-3-18-29; Часть вторая: Латентные традиции // Образовательная политика. 2023. 4 (96). С. 23–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-4-23-32.

12. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях

трансформации современного образования // Science for Education Today. 2021. № 4. С. 33–45. DOI: 10.15293/2658-6762.2104.02.

13. Золотарева А. В. Метапредметные компетентности педагога : коллективная монография / А. В. Золотарева, Н. В. Бородкина, Д. С. Буданова [и др.] ; под науч. ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. 168 с.

14. Казакова Е. И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127–135. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10164.

15. Касьяник Е. Л. Надпрофессиональные компетенции личности как основа профессиональной успешности специалистов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. 4 (48). С. 69–77. DOI: 10.54509/22203036_2022_4_69.

16. Компетентностно-ориентированное образование: методология и практика / Г. Б. Голуб, Н. Ю. Посталюк [и др.] ; под ред. Е. Я. Когана. Самара : Федоров, 2014. 125 с.

17. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688р. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 15.06.2024).

18. Переверзина О. Ю. Модель ключевых компетенций руководителей и специалистов органов публичной власти: исследование и обоснование применения / О. Ю. Переверзина, А. В. Рожок, Л. Н. Татарина [и др.] ; под общей редакцией И. Б. Шебуракова. Москва : РАНХиГС, 2023. 81 с. URL: <https://dprd.ru/upload/iblock/db8/v32xzg5bzvu56dwlp0n41o3fwguujjo3.pdf> (дата обращения: 15.06.2024).

19. Пеша А. В. Надпрофессиональные компетенции педагога XXI века / А. В. Пеша, Е. В. Евплова // Педагогика и просвещение. 2020. № 3. С. 29–46. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.3.33247.

20. Поддержка и развитие «мягких» навыков в школе: атлас практических решений / под ред. М. С. Добряковой, Е. И. Казаковой. Москва : Благотворительный фонд «Вклад в будущее» ; Мультивейс Бизнес Групп, 2023. 250 с.

21. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации №148н от 12.04.2013 «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов». URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/48?ysclid=1w1ul1qsg6f550613522> (дата обращения: 15.06.2024).

22. Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования на начало 2023/24 учебного года. URL:

<https://docs.edu.gov.ru/document/dd4cf021660425786495d744405367f0/> (дата обращения: 15.06.2024).

23. Сорокин П. С. Общие и специфические навыки: фокус международной экспертной повестки в сфере человеческого капитала / П. С. Сорокин, П. В. Гасс, В. А. Мальцева // Мониторинг экономики образования. 2020. № 30. С. 1–6. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354266039/release_30_2020.pdf (дата обращения: 15.06.2024).

24. Степашкина Е. И. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов / Е. И. Степашкина, А. К. Суходоев, Д. Ю. Гужеля. Москва : НИУ ВШЭ, 2022. 32 с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/575367055.pdf> (дата обращения: 15.06.2024).

25. Тарханова И. Ю. Формирование универсальных компетенций обучающихся средствами университетской среды // Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 3. С. 123–130.

26. Тарханова И. Ю. Формирование универсальных компетенций студентов вуза средствами учебной и производственной практики // Социально-политические исследования. 2019. № 1. С. 110–118. DOI: 10.24411/2658-428X-2019-10344.

27. Универсальные компетенции в российских университетах / под общ. ред. Т. В. Пащенко. URL: <https://stratpro.hse.ru/mirror/pubs/share/870168019> (дата обращения: 15.06.2024).

28. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. URL: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/385631158.pdf> (дата обращения: 15.06.2024).

29. Цымбалюк А. Э. Психологическое содержание soft skills / А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 120–127. DOI 10.24411/1813-145X-2019-568.

30. Шматко Н. А. Компетенции инженерных кадров: опыт сравнительного исследования в России и странах ЕС // Форсайт. 2012. Т. 6, № 4. С. 32–47.

31. Яковлева И. В. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма / И. В. Яковлева, С. И. Черных, Т. С. Косенко // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 4. С. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127.

32. Bakhru K. M. Personal competencies for effective teaching: a review-based study. Educational Quest // International Journal of Education and Applied Social Sciences. 2017. Vol. 8. pp. 297–303. DOI: 10.5958/22307311.2017.00067.8.

33. Blömeke S., Gustafsson J.-E., Shavelson R. J. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum // Zeitschrift für Psychologie. 2015. Vol. 223, № 1.

pp. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.

34. Dervenis C., Fitsilis P., Iatrellis O. A review of research on teacher competencies in higher education // Quality Assurance in Education. 2022. Vol. 30. pp. 199–220. DOI: 10.1108/QAE-08-2021-0126.

35. Gruzdev M. V. et al. University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion // European Journal of Contemporary Education, 2018. Vol. 7. № 4. pp. 690–698. DOI: 10.13187/ejced.2018.4.690.

36. Koeppen K., Hartig J., Klieme E., Leutner D. Current issues in competence modeling and assessment // Zeitschrift für Psychologie. 2008. Vol. 216, pp. 61–73. DOI: 10.1027/0044-3409.216.2.61.

37. Loyalka P. et al. Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia, and the United States // Nature Human Behaviour. 2021. Vol. 5, № 7, pp. 1–13. DOI: 10.1038/s41562-021-01062-3.

38. Lunenberg M., Dengerink J. Designing knowledge bases for teacher educators: challenges and recommendations / Teacher educators and their professional development. London: Routledge, 2021. DOI: 10.4324/9781003037699-6.

39. Mork S. M., Henriksen E. K., Haug B. S., Jorde D., Froyland M. Defining knowledge domains for science teacher educators // Science Education. 2021. Vol. 43, pp. 3018–3034. DOI: 10.1080/09500693.2021.2006819.

40. Murray, J., Smith, K., Vanderlinde, R., Lunenberg M. Teacher educators and their professional development / Teacher educators and their professional development: learning from the past, looking to the future. 2021, pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003037699-1>.

41. Nguyen N. T. L. How to develop four competencies for teacher educators // Frontiers in Education. 2023. Vol. 8. DOI: 10.3389/educ.2023.1147143.

42. Sadler D. Royce. Making competent judgments of competence. Modeling and measuring competencies in higher education: tasks and challenges. Edited by Sigrid Blömeke, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Christiane Kuhn, and Judith Fege. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2013, pp. 13–27. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-867-4>.

43. Schoenfeld A. H. How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications. New York: Routledge, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203843000>.

44. Singh Swaran C. K., Mostafa N. A. Z. M. I., Mulyad D., Madzlan N. A., Ong E. T., et al. Teacher educators' vision of an 'ideal' teacher // Studies in English Language and Education. 2021. Vol. 8. No 3. DOI: 10.24815/siele.v8i3.19355.

45. Tack H., Vanderlinde R., Bain Y., Kidd W., O'Sullivan M., Walraven A. Learning and design principles for teacher educators' professional development / Teacher Educators and Their Professional Development. London: Taylor & Francis, 2021. 124 p.

46. Wilwohl C. F. Teacher educators' engagement in the internationalization of teacher education: A function

of personal, institutional, and external factors (doctoral dissertation). University of Minnesota, 2017. 286 p.

47. World Economic Forum, J. The future of jobs report 2023. Retrieved from Geneva. 296 p. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/in-full/1-introduction-the-global-labour-market-landscape-in-2023/#1-introduction-the-global-labour-market-landscape-in-2023> (дата обращения: 15.06.2024).

Reference list

1. Avdeeva S. M. Ocenka universal'nyh kompetencij kak rezul'tatov obucheniya v vysshem obrazovanii. Analiticheskiy otchet k XXII Aprel'skoj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam jekonomicheskogo i social'nogo razvitiya [Moskva, 13–30 aprel'ja 2021 g.] = Assessment of universal competencies as outcomes in higher education. Analytical report for the XXII April International Scientific Conference on Economic and Social Development [Moscow, April 13–30, 2021] / S. M. Avdeeva, P. V. Gass, E. Ju. Kardanova [i dr.]. Moskva : Izd-vo VShJe, 2021. 52 s.
2. Almazova A. A. Kljuचेvye aspekty formirovaniya «mjagkih navykov» u budushhih pedagogov = Key aspects of the formation of «soft skills» in future teachers / A. A. Almazova, E. L. Erohina, V. F. Chertov [i dr.] // Nauka i shkola. 2022. № 6. S. 259–268. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-259-268.
3. Andronnikova O. O. Metodologicheskie podhody k vydeleniju universal'nyh kompetencij, formiruemyh v vospitatel'nom prostranstve vuza = Methodological approaches to the allocation of universal competencies formed in the educational space of the university / O. O. Andronnikova, N. S. Bezzubova // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 1. S. 85–89. DOI: 10.21603/2078-8975-2017-1-85-89.
4. Belkina V. V. Koncept universal'nyh kompetencij vysshego obrazovaniya = The concept of universal competencies of higher education / V. V. Belkina, T. V. Makeeva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 117–126. EDN: YOQEFF.
5. Bermus A. G. Osnovy topologicheskoy modeli realizacii modeli kompetentnostnogo podhoda = Basics of the topological model for implementing the competence approach model // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Pedagogika. 2021. № 2. S. 149–157. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-149-157.
6. Borgojakov S. A. Aktual'nye problemy podgotovki pedagogov k professional'noj dejatel'nosti v uslovijah polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva = Topical problems of preparing teachers for professional activity in a multicultural educational space // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 20, № 4. S. 18–35. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-4-18-35.
7. Vasil'eva O. Ju. Tradicionnye cennosti sovremenno rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Traditional values of modern Russian pedagogical education / O. Ju. Vasil'eva, V. S. Basjuk, E. I. Kazakova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 20, № 4. S. 4–17. DOI: 10.51314/2073-2635-2022-4-4-17.
8. Volkova E. N. Lichnostnye osobennosti uchitelja XXI veka: analiz jempiricheskikh issledovanij problemy = Personal characteristics of a teacher of the XXI century: analysis of empirical studies of the problem // Obrazovanie i nauka. 2022. T. 24, № 3. S. 126–157. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-126-157.
9. Golub G. B. Paradigma aktual'nogo obrazovaniya = Current education paradigm / G. B. Golub, E. Ja. Kogan, V. A. Prudnikova // Voprosy obrazovaniya. 2007. № 2. S. 20–42. EDN ICBQCF.
10. Golub G. B. Profil' universal'nyh kompetencij pedagogov so srednim professional'nym obrazovaniem kak otrazhenie zaprosov rabotodatelej = Profile of universal competencies of teachers with secondary vocational education as a reflection of employers' requests / G. B. Golub, V. A. Prudnikova, L. I. Fishman, I. S. Fishman // Samarskij nauchnyj vestnik. 2023. T. 12, № 2. S. 215–225. DOI: 10.55355/snv2023122303.
11. Gusel'ceva M. S. Antropologicheskij povorot: predposylki, latentnye tradicii i diskursy. Chast' pervaja: Predposylki = Anthropological turn: prerequisites, latent traditions and discourses. Part One: Background // Obrazovatel'naja politika. 2023. 3(95). S. 18–29. DOI: 10.22394/2078-838H-2023-3-18-29; Chast' vtoraja: Latentnye tradicii = Part two: Latent traditions // Obrazovatel'naja politika. 2023. 4 (96). S. 23–32. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-4-23-32.
12. Gutnik I. Ju. Pedagogicheskaja diagnostika professional'nyh deficitov uchitelja v uslovijah transformacii sovremennogo obrazovaniya = Pedagogical diagnostics of teacher's professional deficits in the context of the transformation of modern education // Science for Education Today. 2021. № 4. S. 33–45. DOI: 10.15293/2658-6762.2104.02.
13. Zolotareva A. V. Metapredmetnye kompetentnosti pedagoga = Meta-subject competencies of the teacher : kollektivnaja monografija / A. V. Zolotareva, N. V. Borodkina, D. S. Budanova [i dr.] ; pod nauch. red. A. V. Zolotarevoj. Jaroslavl' : GAU DPO JaO IRO, 2018. 168 s.
14. Kazakova E. I. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel'nyh programm = Assessment of universal competencies of students in mastering educational programs / E. I. Kazakova, I. Ju. Taranova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 127–135. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10164.
15. Kas'janik E. L. Nadprofessional'nye kompetencii lichnosti kak osnova professional'noj uspešnosti specialistov = Supra-professional competencies of the individual as the basis of professional success of specialists // Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2022. 4 (48). S. 69–77. DOI: 10.54509/22203036_2022_4_69.
16. Kompetentnostno-orientirovannoe obrazovanie: metodologija i praktika = Competence-based education:

methodology and practice / G. B. Golub, N. Ju. Postaljuk [i dr.] ; pod red. E. Ja. Kogana. Samara : Fedorov, 2014. 125 s.

17. Koncepcija podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlja sistemy obrazovanija na period do 2030 goda: Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24.06.2022 № 1688r. = The concept of training teachers for the education system for the period up to 2030: Approved by order of the Government of the Russian Federation of 24.06.2022 № 1688p. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashhenija: 15.06.2024).

18. Pereverzina O. Ju. Model' kljuchevyh kompetencij rukovoditelej i specialistov organov publichnoj vlasti: issledovanie i obosnovanie primeneniya = Model of key competencies of managers and specialists of public authorities: research and justification of application / O. Ju. Pereverzina, A. V. Rozhok, L. N. Tatarinova [i dr.] ; pod obshhej redakciej I. B. Sheburakova. Moskva : RANHiGS, 2023. 81 s. URL: <https://dpo-rd.ru/upload/iblock/db8/v32xzg5bzvu56dwl0n41o3fwruyjj03.pdf> (data obrashhenija: 15.06.2024).

19. Pesha A. V. Nadprofessional'nye kompetencii pedagoga XXI veka = Supra-professional competencies of a teacher of the XXI century / A. V. Pesha, E. V. Evplova // Pedagogika i prosveshhenie. 2020. № 3. S. 29–46. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.3.33247.

20. Podderzhka i razvitie «mjagkih» navykov v shkole: atlas prakticheskikh reshenij = Supporting and developing soft skills in school: An Atlas of Practical Solutions / pod red. M. S. Dobrjakovoj, E. I. Kazakovoj. Moskva : Blagotvoritel'nyj fond «Vklad v budushhee» ; Mul'tivejs Biznes Grupp, 2023. 250 s.

21. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii № 148n ot 12.04.2013 «Ob utverzhenii urovnej kvalifikacii v celjah razrabotki proektov professional'nyh standartov» = Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation № 148n dated 12.04.2013 «On Approval of Qualification Levels for the Development of Draft Professional Standards». URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/48?ysclid=lw1u1qsg6f550613522> (data obrashhenija: 15.06.2024).

22. «Svedeniya ob organizacii, osushhestvlyajushhej obrazovatel'nuju dejatel'nost' po obrazovatel'nym programmam nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija» na nachalo 2023/24 uchebnogo goda = «Information on the organization carrying out educational activity on educational programs of primary general, basic general, secondary general education» at the beginning of the 2023/24 academic year. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/dd4cf021660425786495d744405367f0/> (data obrashhenija: 15.06.2024).

23. Sorokin P. S. Obshhie i specificheskie navyki: fokus mezhdunarodnoj jekspertnoj povestki v sfere chelovecheskogo kapitala = General and specific skills: focus of the international expert agenda in the field of human capital / P. S. Sorokin, P. V. Gass, V. A. Mal'ceva // Monitoring jekonomiki obrazovanija. 2020. № 30. S. 1–6. URL:

https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354266039/release_30_2020.pdf (data obrashhenija: 15.06.2024).

24. Stepashkina E. I. Issledovanie profilja nadprofessional'nyh kompetencij, vostrebovannyh vedushhimi rabotodateljami pri prieme na rabotu studentov i vypusknikov universitetov i molodyh specialistov = Research on the profile of supra-professional competencies demanded by leading employers when hiring university students and graduates and young professionals / E. I. Stepashkina, A. K. Suhodoev, D. Ju. Guzhelja. Moskva : NIU VShJe, 2022. 32 s. URL:

<https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/575367055.pdf> (data obrashhenija: 15.06.2024).

25. Tarhanova I. Ju. Formirovanie universal'nyh kompetencij obuchajushhijhsja sredstvami universitetskoj sredy = Formation of universal competencies of students by means of university environment // Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2018. № 3. S. 123–130.

26. Tarhanova I. Ju. Formirovanie universal'nyh kompetencij studentov vuza sredstvami uchebnoj i proizvodstvennoj praktiki = Formation of universal competencies of university students by means of educational and industrial practice // Social'no-politicheskie issledovanija. 2019. № 1. S. 110–118. DOI: 10.24411/2658-428H-2019-10344.

27. Universal'nye kompetencii v rossijskikh universitetah = Universal competencies in Russian universities / pod obshhej redakciej T. V. Pashhenko. URL: <https://stratpro.hse.ru/mirror/pubs/share/870168019> (data obrashhenija: 15.06.2024).

28. Universal'nye kompetentnosti i novaja gramotnost': ot lozungov k real'nosti = Universal competencies and new literacy: from slogans to reality / pod red. M. S. Dobrjakovoj, I. D. Frumina; pri uchastii K. A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss, I. M. Remorenko, Ja. Hautamjaki. URL: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/385631158.pdf> (data obrashhenija: 15.06.2024).

29. Cymbaljuk A. Je. Psihologicheskoe sodержanie soft skills = Psychological content of soft skills / A. Je. Cymbaljuk, V. O. Vinogradova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 6 (111). S. 120–127. DOI 10.24411/1813-145X-2019-568.

30. Shmatko N. A. Kompetencii inzhenernyh kadrov: opyt sravnitel'nogo issledovanija v Rossii i stranah ES = Competencies of engineering personnel: experience of comparative research in Russia and EU countries // For-sajt. 2012. T. 6, № 4. S. 32–47.

31. Jakovleva I. V. «Aksiologicheskij razvorot» v rossijskom obrazovanii: pozicija sub#ektivizma = «Axiological reversal» in Russian education: the position of subjectivity / I. V. Jakovleva, S. I. Chernyh, T. S. Kosenko // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31, № 4. S. 113–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127.

32. Bakhru K. M. Personal competencies for effective teaching: a review-based study. Educational Quest // International Journal of Education and Applied Social

Sciences. 2017. Vol. 8. pp. 297–303. DOI: 10.5958/22307311.2017.00067.8.

33. Blömeke S., Gustafsson J.-E., Shavelson R. J. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum // *Zeitschrift für Psychologie*. 2015. Vol. 223, № 1. pp. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.

34. Dervenis C., Fitsilis P., Iatrellis O. A review of research on teacher competencies in higher education // *Quality Assurance in Education*. 2022. Vol. 30. pp. 199–220. DOI: 10.1108/QAE-08-2021-0126.

35. Gruzdev M. V. et al. University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion // *European Journal of Contemporary Education*, 2018. Vol. 7. № 4. pp. 690-698. DOI: 10.13187/ejced.2018.4.690.

36. Koeppen K., Hartig J., Klieme E., Leutner D. Current issues in competence modeling and assessment // *Zeitschrift für Psychologie*. 2008. Vol. 216, pp. 61-73. DOI: 10.1027/0044-3409.216.2.61.

37. Loyalka P. et al. Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia, and the United States // *Nature Human Behaviour*. 2021. Vol. 5, № 7, pp. 1-13. DOI: 10.1038/s41562-021-01062-3.

38. Lunenberg M., Dengerink J. Designing knowledge bases for teacher educators: challenges and recommendations / *Teacher educators and their professional development*. London: Routledge, 2021. DOI: 10.4324/9781003037699-6.

39. Mork S. M., Henriksen E. K., Haug B. S., Jorde D., Froyland M. Defining knowledge domains for science teacher educators // *Science Education*. 2021. Vol. 43, pp. 3018-3034. DOI: 10.1080/09500693.2021.2006819.

40. Murray, J., Smith, K., Vanderlinde, R., Lunenberg M. Teacher educators and their professional development / *Teacher educators and their professional development: learning from the past, looking to the future*. 2021, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003037699-1>.

41. Nguyen N. T. L. How to develop four competencies for teacher educators // *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. DOI: 10.3389/educ.2023.1147143.

42. Sadler D. Royce. Making competent judgments of competence. Modeling and measuring competencies in higher education: tasks and challenges. Edited by Sigrid Blömeke, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Christiane Kuhn, and Judith Fege. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2013, pp. 13-27. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-867-4>.

43. Schoenfeld A. H. How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications. New York: Routledge, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203843000>.

44. Singh Swaran C. K., Mostafa N. A. Z. M. I., Mulyad D., Madzlan N. A., Ong E. T., et al. Teacher educators' vision of an 'ideal' teacher // *Studies in English Language and Education*. 2021. Vol. 8. No 3. DOI: 10.24815/siele.v8i3.19355.

45. Tack H., Vanderlinde R., Bain Y., Kidd W., O'Sullivan M., Walraven A. Learning and design principles for teacher educators' professional development / *Teacher Educators and Their Professional Development*. London: Taylor & Francis, 2021. 124 p.

46. Wilwohl C. F. Teacher educators' engagement in the internationalization of teacher education: A function of personal, institutional, and external factors (doctoral dissertation). University of Minnesota, 2017. 286 p.

47. World Economic Forum, J. The future of jobs report 2023. Retrieved from Geneva. 296 p. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/in-full/1-introduction-the-global-labour-market-landscape-in-2023/#1-introduction-the-global-labour-market-landscape-in-2023> (data obrashhenija: 15.06.2024).

Статья поступила в редакцию 15.07.2024; одобрена после рецензирования 17.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 15.07.2024; approved after reviewing 17.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.