



© Г. Б. Голуб, И. С. Фишман, С. А. Арбузова, В. А. Прудникова

DOI: [10.15293/2658-6762.2105.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2105.04)

УДК 377.5+378

Технология и результаты моделирования перспективных трудовых функций педагогических работников системы общего образования

Г. Б. Голуб, И. С. Фишман, С. А. Арбузова, В. А. Прудникова (Самара, Россия)

Проблема и цель. Исследование, результаты которого изложены в статье, посвящено проблеме инструментов перевода изменяющихся требований к результатам и процессам системы общего образования в новые или актуализированные трудовые функции педагогических работников в контексте построения отраслевой рамки квалификаций в сфере образования. Цель исследования – научно обосновать и апробировать на практике технологию моделирования перспективных трудовых функций и соответствующих им профессиональных квалификаций педагогических работников системы общего образования в контексте изменяющихся требований рынка труда и заказчиков отрасли образования.

Методология. Использован процессный подход и методология структурно-функционального анализа профессиональной деятельности. Применены исследовательские методы: моделирование, анкетирование, апробация, сравнительный анализ, обобщение, классификация, интерпретация, методы графического представления информации при обработке и интерпретации данных. В качестве инструмента исследования использована авторская анкета, разработанная

Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС на 2021 год «Исследование востребованности профессиональных квалификаций педагогических работников российской системы общего и среднего профессионального образования».

Голуб Галина Борисовна – кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

E-mail: golub-gb@ranepa.ru

Фишман Ирина Самуиловна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

E-mail: fishman-is@ranepa.ru

Арбузова Светлана Анатольевна – кандидат юридических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

E-mail: arbuzova-sa@ranepa.ru

Прудникова Виктория Аркадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор, Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

E-mail: prudnikova-va@ranepa.ru

посредством моделирования трудовых функций педагогических работников на основе нормативных, программных, концептуальных и экспертных материалов, отражающих требования к процессам и результатам российской системы общего образования.

Результаты. В статье представлена разработанная и апробированная авторами технология моделирования перспективных трудовых функций и соответствующих им профессиональных квалификаций педагогических работников системы общего образования. Установлена система актуальных трудовых функций учителя, классного руководителя, методиста, а также перечень перспективных трудовых функций педагогических работников, институционализация которых требуется в краткосрочной перспективе для адекватного реагирования общеобразовательной организации на изменяющиеся требования и запросы к процессам и результатам ее работы. Выявлены оценки значимости актуальных трудовых функций и востребованности перспективных трудовых функций педагогических работников со стороны работодателей отрасли. Обобщены представления работодателей отрасли общего образования о направлениях построения профессиональной карьеры учителя. Выявлены противоречия между признанием работодателями отрасли диверсификации содержания профессионально-педагогической деятельности в образовательной организации и устойчивым профессионально-общественным стереотипом «универсального учителя». Подтверждена гипотеза о гибридизации трудовых функций как о базовом пути развития отраслевой системы квалификации в сфере образования.

Заключение. Обоснована работоспособность разработанной технологии моделирования перспективных трудовых функций и соответствующих им профессиональных квалификаций педагогических работников системы общего образования в соответствии с изменяющимися требованиями рынка труда. Выявлены и обобщены оценки работодателей отрасли и профессионального сообщества специфики содержания профессиональных квалификаций педагогических работников, которые необходимо учитывать при построении отраслевой рамки квалификаций в отрасли образования.

Ключевые слова: перспективные трудовые функции педагогических работников; значимость трудовой функции учителя; востребованность трудовой функции учителя; профессиональные квалификации; гибридизация трудовых функций.

Постановка проблемы

В современном мире актуальна проблема разрыва квалификационных характеристик персонала и соискателей рабочих мест, с одной стороны, и требований к рабочим местам, с другой. Эта проблема фиксируется в самых разных отраслях и вызывает обеспокоенность в странах с развитой экономикой [1–2]. Несмотря на то, что в образовании консервативная составляющая труда значительна, современная педагогическая деятельность постоянно развивается, в том числе в контексте развития национальных систем образования.

В соответствии с данными исследования Организации экономического сотрудничества и развития, опубликованными в 2019 г., Россия вошла в первую тройку стран по темпам изменений в школьной системе образования [3]. Вследствие этих изменений существенно трансформируются традиционные педагогические функции, усиливается тенденция к смещению целей педагогической деятельности в область личностно-развивающих функций, возникают новые виды профессионально-педагогической деятельности (тьюторы, медиаторы, педагогические дизайнеры и

т. п.) [4–6]. Высокие темпы изменений обуславливают риск массовой депрофессионализации педагогических работников¹.

Зарубежные авторы также констатируют существенные изменения требований к компетенциям педагогов, при этом подчеркивают, что они обусловлены востребованностью новых образовательных результатов обучающихся, которая, в свою очередь, является следствием радикальных изменений рынка труда² [7; 8].

Важной составляющей изменений является смещение акцента в требованиях с профессиональных навыков на общие компетенции, обеспечивающие наращивание этих навыков. Так, в Финляндии, где учителя пользуются высокой профессиональной автономией, предполагается участие каждого педагога в проектных исследованиях (Design Based Reseach), позволяющих итерационно определить и протестировать «вмешательства» в конкретных и типичных ситуациях. Модель инновационной школы, широко внедряемая в финском образовании, вовлекает учителей в разработку и внедрение образовательных инноваций, что развивает лидерство, партнерство, креативность, обеспечивающие рефлексивный и критический подход к формированию знаний, умений и компетенций [9; 10]. Американские исследователи (G. W. Ritter, J. H. Barnett) отмечают, что общественный запрос к учителю акцентирован на таких про-

фессионально значимых качествах, как адаптивность и способности к рефлексии [11]. S. G. Huber и G. Skedsmo считают, что обратная связь в форме полученных оценок и экспертных мнений коллег может стимулировать работу по самооценке и планированию собственного профессионального роста, что является базовым требованием к квалификации современного учителя в Швейцарии и Норвегии [12]. Исследуя содержание повышения квалификации учителей в Гонконге, В. Н. Lam также отмечает его «индивидуализированный характер», говорит о том, что обучение использованию «стандартных практик» замещается задачей содействия личностному росту учителей через освоение ими базовых компетенций и присвоение концепции обучения на протяжении всей жизни [13].

Отечественные авторы также говорят о профессиональной рефлексии современного учителя как о значимой компетенции, позволяющей педагогу оказываться адекватным новым требованиям и ситуациям. Е. А. Асонова и Е. С. Романичева предлагают сосредоточить усилия высшего и дополнительного педагогического образования на формировании этой компетенции, при этом они отмечают, что при оценке профессиональных дефицитов учителя субъекты оценивания должны опираться на то, «что именно учитель определяет как свой дефицит и как предполагает его восполнить»³.

¹ Будущее образования: глобальная повестка: проект «Глобальный форсайт в образовании» – М., 2020. – 120 с.; Россия 2025: от кадров к талантам. URL: https://image-src.bcg.com/Images/Russia-2025-report-RUS_tcm9-188275.pdf; Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире. URL: http://arzumanyan.com.ru/files/2017/wsdoklad_12_okt_rus.pdf

² World Bank. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. – Washington, DC:

World Bank, 2018. – 103 p. DOI: <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1.P.103>

³ Асонова Е. А., Романичева Е. С. Новая профессиональная компетенция педагогов: обоснование и содержание // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию, Казань, 29–31 мая 2019 года. – Казань: Отечество, 2019. – С. 54–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39182472>

Помимо базовых компетенций учителя обсуждаются общие характеристики его технологического оснащения, позволяющие отвечать актуальным требованиям. В числе наиболее эффективных новых (рамочных) методов обучения называется кросс-предметный формат обучения, организация работы в команде, участники которой объединены в сеть для самообучения; персонализированное обучение; организация проектной работы⁴. Американский образовательный фонд Дж. Лукаса (GLEF) так описывает требования к педагогам в контексте навыков XXI в.: построение обучения на основе проектов, формирование социальных и эмоциональных компетенций, применение новых технологий в образовательном процессе⁵. Однако аналитики констатируют, что в сегодняшней деятельности учителя требования к организации занятий с применением таких технологий практически не реализуются⁶. Помимо технологий реализации образовательного процесса требования выдвигаются к вспомогательным технологиям, в частности цифровым. Например, в Германии цифровая грамотность учителя рассматривается как важная составляющая его профессиональной квалификации, обеспечивающая возможности для персонализированного обучения, адаптированного к потребностям каждого учащегося, а также интерактив-

ного дистанционного образования и инклюзивного образования [14]. О повышении успешности профессиональной деятельности учителя при условии его оснащённости цифровыми компетенциями говорят также исследования отечественных авторов⁷ [15].

Среди трансформаций в содержании и технологиях профессионально-педагогической деятельности обращает на себя внимание диверсификация педагогического труда. Отмечается тенденция выведения значительной доли образовательных программ из школы и замещения их «принципиально новыми видами деятельности как учителя, так и ученика» [16]. Наблюдается увеличение спроса на специфические функции (тьютора, репетитора, руководителя проектов, медиатора и т. п.), которые связаны с сопровождающими образовательный процесс видами деятельности [17]. Нередко такой спрос приводит к гибридизации профессиональной квалификации учителя, педагога и отдельных трудовых функций, обеспечивающих другие виды профессиональной деятельности. В частности, тенденция размывания границ традиционных трудовых функций педагога и соответствующих им компетенций прослеживается в организации повышения квалификации учителей Сингапура, где для формализации требований к квалифицированному пе-

⁴ Gordon J., Halsz G., Krawczyk M., Leney T., Michel A., Pepper D., Putkiewicz E., Wisniewski W. Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education // CASE Network Reports. – 2009. – Vol. 87. – 328 p. URL: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/87621/1/613705459.pdf>

⁵ Educational Foundation EDUTOPIA. URL: <https://www.edutopia.org/about>; Partnership For 21st Century Skills Framework definitions. URL: http://www.p21.org/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

⁶ New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

⁷ Владыко А. В. Компетенции педагога для эффективной работы в цифровой образовательной среде // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы VI Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2020. – С. 263–266. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43958191>

дагогу была разработана «модель роста учителя». Министерство образования ежегодно оплачивает педагогам 100 часов повышения квалификации, которые могут быть использованы не только в традиционном предметном формате, но и для изучения дисциплин, не имеющих прямого отношения к преподаванию предмета, например, консультативное сопровождение обучающегося, мультикультурное образование, создание комфортной среды обучения личности или социальные компетенции. Исследователи А. Bautista, J. Wong, S. Gorinathan уверены, что благодаря таким видам образовательного опыта учителя будут лучше подготовлены к решению актуальных задач образования в XXI в. [18]. Ту же тенденцию можно проследить в кейсах фонда Дж. Лукаса.

В ситуации динамичных изменений требований к деятельности учителя особую роль должны играть инструменты, призванные сопрягать внешние сигналы, нормативные требования к профессиональной деятельности, ориентиры профессионального роста и критерии формализованной оценки учительского труда, – профессиональные стандарты в образовании. В отечественной практике сегодня идут процессы формирования двух систем требований: отраслевой рамки квалификаций, определяющей требования к рабочим местам и структурирующей их в уровневой иерархии, и национальной системы учительского роста как прозрачной системы критериев педагогического роста⁸. Представляется важным, что обе системы требований не связывают уровень квалификации учителя с показателями успеваемости обучающихся. Такая практика, распространенная как в отече-

ственном, так и в зарубежном администрировании «не мотивирует педагога на поиск способов максимально полно отвечать на индивидуальные образовательные запросы обучающихся, развивать креативность, осваивать новые образовательные технологии» [19]. Однако существует проблема сопряжения требований и подходов выстраиваемых систем как аспект проблемы дифференциации требований к педагогическим работникам.

Уровневые подходы к квалификации педагога, как правило, выстраиваются в логике профессиональной компетентности педагогического работника, а не в логике разнообразия характеристик его рабочих мест, для получения которых требуются профессиональные компетенции более высокого или более низкого уровня. В частности, выстраивая оценочные средства для уровневой оценки компетенций учителей русского языка и математики, группа исследователей Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена под руководством А. П. Тряпицыной определяет уровни квалификации как меру овладения деятельностью (действие по образцу – выбор способа на основании одного вариативного признака – принятие решения в неопределенной ситуации) [20]. Идеология Национальной системы квалификаций Российской Федерации базируется на структурно-функциональном анализе деятельности специалистов с установлением жестких связей между потребными для выполнения профессиональной деятельности знаниями и умениями и содержанием этой деятельности, отраженным в наборе

⁸ Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста пе-

дагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/>

трудовых функций⁹. Другими словами, качество профессиональной деятельности есть качество результатов выполнения трудовых функций, а уровневая дифференциация предопределена сложностью и наукоемкостью деятельности, закрепленными в требованиях к рабочему месту.

Оценка этих подходов становится предметом дискуссии. Так, А. А. Марголис, анализируя зарубежную практику стандартизации педагогического труда, отмечает как положительный момент ориентированность стандартов не на конкретизацию требований к выполнению служебных обязанностей, определенных Министерством труда, а на повышение качества профессиональной деятельности педагогов через определение знаний, умений и ценностей педагога, определяющих, что есть «хорошее преподавание» с позиции профессионального сообщества [21]. В то же время высказывается позиция, что профессиональный стандарт как документ, «создающий объективные требования к трудовым действиям, знаниям и умениям необходимому уровню профессионального образования» (Э. Н. Яковлева, И. Е. Красилова), должен быть положен в основу оценки как квалификаций, так и труда педагога [22]. Существенной проблемой начального этапа формирования национальной системы квалификаций в России О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева и Н. М. Аксенова считают противопоставление профессиональных и образовательных квалификаций, отсутствующее в международном дискурсе. Подобное разграничение влечет за собой дублирование процедур оценки квали-

фикаций и порождает препятствия для развития национальной системы квалификаций, снижая результативность ее применения [23].

Представляется, что именно такие жесткие связи, характерные для построения профессиональных стандартов, позволят добиться баланса в требованиях к результатам производственных процессов и к внутренним ресурсам – знаниям, умениям, опыту – работников, являющихся кадровым ресурсом этих процессов, с одной стороны, и вырабатывать механизмы приведения в соответствие ожиданий работодателя от компетенций работника и работника – от условий своего профессионального и карьерного роста, с другой стороны. Это означает, что для снижения риска массовой депрофессионализации педагогических работников необходим действенный механизм, позволяющий принимать и анализировать сигналы, означающие скорое появление новых требований к тем или иным рабочим местам, и конвертировать их в требования к профессиональным квалификациям педагогических работников, запуская соответствующие процессы в системе педагогического образования (в том числе дополнительного и неформального). Адекватным механизмом может стать формирование отраслевой рамки квалификаций и профессиональных квалификаций, входящих в эту рамку, разработка и актуализация соответствующих профессиональных стандартов. Сегодня такой механизм не работает не только в силу незавершенности процесса формирования отраслевой системы квалификации образования, но и из-за отсутствия технологии приема и конвертации «тонких сигналов», которые с определенной веро-

⁹ Методические рекомендации по разработке отраслевых рамок квалификаций, пакетной разработке профессиональных стандартов, квалификаций и спецификаций оценочных средств: Библиотека методиста

совета по профессиональным квалификациям. URL: <https://nark.ru/lib/?type=2>

ятностью динамично трансформируются в новые требования к профессиональной деятельности педагогических работников, и оперативного реагирования отраслевой системы квалификаций на эти изменения.

Таким образом, требует решения проблема инструментов перевода изменяющихся требований к результатам и процессам системы общего образования в новые или актуализированные трудовые функции педагогических работников в контексте построения отраслевой рамки квалификаций в сфере образования.

Цель статьи – научно обосновать и апробировать на практике технологию моделирования перспективных трудовых функций и соответствующих им профессиональных квалификаций педагогических работников системы общего образования в контексте изменяющихся требований рынка труда и заказчиков отрасли образования.

Методология исследования

Для проверки гипотезы о том, что профессиональная деятельность педагогического работника может быть адекватно описана в логике производственного (образовательного) процесса, на которой строится Национальная система квалификаций, был применен метод структурно-функционального анализа деятельности и метод экспертных оценок значимости трудовых функций как соотношения периодичности выполнения трудовой функции и ее важности для реализации вида профессиональной деятельности в целом, традиционно применяющийся в процессе разработки профессиональных стандартов. В роли экспертов выступили представители работодателей в системе общего образования и представители профессионального сообщества. Для оценки значимости были предложены базовые фор-

мулировки трудовых функций учителя, классного руководителя, методиста, минимально конкретизированные по объекту (субъекту) воздействия, условиям выполнения, специфическим требованиям к результату. Таким образом, были очерчены границы актуальной совокупности трудовых функций рабочих мест учителя, классного руководителя и методиста в логике, принятой при построении Национальной системы квалификаций. Отдельно для рабочего места учителя были предложены варианты конкретизации объекта, контекста, средств и результата труда, которые могут стать основанием для усложнения деятельности или повышения уровня полномочий и ответственности при ее выполнении, а значит, быть положены в основу выделения подуровней профессиональной квалификации учителя.

В основу моделирования перспективных требований к трудовым функциям педагогических работников системы общего образования был положен метод реконструкции требований к деятельности работника на основе требований к результатам базового процесса организации (в нашем случае – образовательного процесса) и принципиальным характеристикам условий его протекания. На первом этапе моделирования анализ нормативных документов, концептуальных и экспертных материалов, отражающих оценки внешних вызовов к системе образования, позволил последовательно сформулировать требования к результатам и процессу оказания образовательной услуги, которые определены нормативно или заявлены на уровне экспертных оценок в последние 3–5 лет, требования к деятельности педагогического работника, обеспечивающей запрашиваемое качество образовательных результатов и/или процесса [24]. На втором этапе на основе требований к результатам и/или значимым параметрам процесса были

сформулированы требования к деятельности работника(-ов), реализующих процесс. Требования к рабочим местам на этом этапе были условно структурированы в следующей логике: вид профессиональной деятельности – трудовая функция – трудовое действие – указание на специфику объекта труда, средств и способов выполнения профессиональной деятельности, контекста. На третьем этапе были получены и проанализированы оценки востребованности смоделированных перспективных трудовых функций со стороны представителей работодателей системы общего образования и профессионального сообщества средствами опроса. Используемая методология моделирования перспективных требований к трудовым функциям предполагает, что положения, получившие высокую оценку востребованности, будут предложены для использования в процессе актуализации действующих профессиональных стандартов или формирования профессиональных стандартов. На этом этапе будет уточнено место каждого такого положения в иерархии требований профессионального стандарта.

В качестве инструмента для получения оценок базовых и перспективных трудовых

функций педагогических работников общего образования был использован анкетный опрос. К участию в опросе приглашались лица, вовлеченные в обсуждение вопросов построения отраслевой рамки квалификации, инициированного Советом по профессиональным квалификациям в сфере образования. В опросе приняли участие 1089 человек из 20 регионов Российской Федерации, 72,6 % которых составили директора общеобразовательных организаций и их заместители, 5,7 % – работники региональных и муниципальных органов управления образованием, 21,7 % – учителя. 42,5 % опрошенных представляли сельские территории, 13,7 % – города с населением менее 100 тыс. чел., поселки городского типа; 6,7 % – города с населением 100–500 тыс. чел., 26,5 % – города с населением 500 тыс. – 1 млн чел., 10,6 % – города с населением свыше 1 млн чел.

Результаты исследования

Применение процессной логики к определению трудовых функций учителя позволило получить перечень базовых трудовых функций, показанных на рисунке 1.

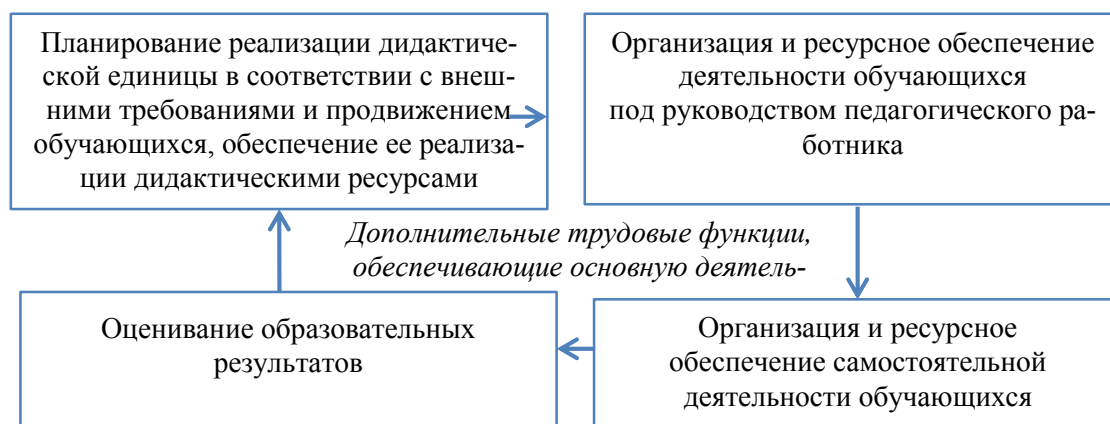


Рис. 1. Процессная логика определения требований к рабочему месту (трудовых функций).
Базовые трудовые функции педагогического работника

Fig. 1. The process logic of determining the requirements for the workplace (labor functions).
Basic labor functions of a teacher

Собеседования с представителями работодателей в сфере образования позволили убедиться, что те же трудовые функции с незначительными вариациями соответствуют образовательной деятельности в целом и при соответствующей конкретизации применимы для описания рабочего места преподавателя системы среднего профессионального образования, мастера производственного обучения, классного руководителя. Они находят свое место в соответствующих разделах Единого квалификационного справочника¹⁰. При этом действующий профессиональный стандарт педагога (01.001)¹¹ построен по другому принципу: обобщенные трудовые функции выделены по разным основаниям: одна – на основе целей педагогической деятельности (обучение, воспитание, развитие), само разделение которых сегодня является дискуссионным вопросом [25; 26], вторая – по уровням образовательных программ (дошкольное образование, начальное общее образование, основное и среднее общее образование), что приводит к пересечению объемов трудовых функций в составе разных обобщенных трудовых функций, запретному в методологии разработки профессионального стандарта.

Предложенные для оценки трудовые функции были минимально конкретизированы: учителям было указано, что речь идет о реализации программы предмета или внеурочной деятельности (общая трудовая функция «Реализация программы учебного предмета, программы внеурочной деятельности»), для классного руководителя – программы воспитания. Список трудовых функций учителя, выносимый на оценку, был дополнен трудовая

функция «Осуществлять планирование, организацию и сопровождение индивидуальной и групповой проектной и/или исследовательской деятельности обучающихся с включением необходимых образовательных и не образовательных ресурсов» и трудовая функция «Отбирать, корректировать и модифицировать дидактические ресурсы и оценочные средства в соответствии с особенностями обучающихся, мерой их продвижения в достижении образовательных результатов, формами и технологией обучения». Первое дополнение сделано на том основании, что сопровождение проектной и исследовательской деятельности строится по иным основаниям, чем предмет/класс, требует совершения иных трудовых действий как при планировании, так и в реализации и оценивании. Второе дополнение представляет собою требование к «автономному обслуживанию и наладке» средств труда в зависимости от конкретной производственной ситуации.

Для оценки значимости трудовых функций классного руководителя были предложены не только трудовые функции в составе общей трудовой функции «Реализация программы воспитания в общеобразовательной организации», но и две трудовые функции, отнесенными нами к общей трудовой функции «Диспетчеризация образовательного процесса и организация коммуникаций его участников в образовательной организации общего образования»: трудовая функция «Осуществлять сбор, аккумуляцию, интерпретацию и анализ информации о процессе и результатах обучения, воспитания и социализации обучающегося с последующим информированием и/или

¹⁰ Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. URL: https://base.garant.ru/199499/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_994

¹¹ Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержден приказом Минтруда России № 613н от 08.09.2015 г. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420304265>

проблематизацией участников образовательного процесса (администрации, учителей, родителей, обучающихся, вспомогательного персонала) в соответствии с результатами анализа», трудовая функция «Организовывать разовые образовательные события / участие группы обучающихся в образовательных событиях; диспетчеризацию процесса обучения, воспитания и социализации обучающегося и группы обучающихся в том числе при смене регламентов организации образовательного процесса, введении временных регламентов при смене регламентов организации, введении временных регламентов».

При оценке периодичности выполнения трудовых функций учителя доля опрошенных, высказавшихся о том, что та или иная трудовая функция никогда не выполняется учителем, составляет от 0,8 % до 1,8 %, классного

руководителя – от 0,8 % до 4,6 %. 4,6 % опрошенных констатировали, что никогда не выполняется трудовая функция «Организовывать разовые образовательные события...». Вероятно, причиной является тяжелая формулировка, а не оценка содержания деятельности.

Важность каждой из трудовых функций для выполнения вида профессиональной деятельности также практически не получила оценок «низкая» (максимальная доля давших такую оценку (3,6 %) сделали это в отношении трудовой функции «Осуществлять сбор, аккумуляцию, интерпретацию и анализ информации о процессе и результатах обучения...»). Интересно, что, за исключением деятельности по планированию, трудовые функции учителя получают сравнительно более высокие оценки важности, чем трудовые функции классного руководителя (рис. 2).



Рис. 2. Оценки важности аналогичных трудовых функций учителя и классного руководителя для выполнения вида профессиональной деятельности, %, N = 1089 по каждой трудовой функции

Fig. 2. Estimates of the importance of similar labor functions of a teacher and a class teacher for performing a type of professional activity, %, N = 1089 for each labor function

Это заставляет предположить, что представители работодателя и профессионального (педагогического) сообщества подспудно имеют в виду не два вида профессиональной

деятельности, а один, рассматривая гибридную квалификацию «учитель – классный руководитель». Данное предположение подтверждается оценкой различных способов решения вопроса о классном руководстве (рис. 3).



Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Выскажите свое отношение к совмещению обязанностей классного руководителя с другими трудовыми функциями педагогического работника», %

Fig. 3. Distribution of answers to the question "Express your attitude to combining the duties of a class teacher with other labor functions of a teacher", %

Показательным моментом видится то, что наиболее низкие оценки важности для выполнения трудовой функции учителя получила деятельность по организации и обеспечению ресурсами самостоятельной деятельности обучающихся в соответствии с запланированными результатами (49,7 % опрошенных дали оценку «высокая», 46,7 % – «средняя», 3,6 % – «низкая»). Это может свидетельствовать о том, что идеи формирования учебной самостоятельности в настоящее время не находят ответа в практике школьного образования.

Отвечая на вопрос о достаточности приведенных в списках трудовых функций учи-

теля и классного руководителя для определения требований к этим рабочим местам, 93,3 % опрошенных констатировали, что перечень трудовых функций учителя полон. 95,1 % респондентов считают полным список трудовых функций классного руководителя.

Из 73 человек, считающих необходимым дополнить перечень трудовых функций учителя, предложения сделали 36 человек. Среди предложений указана деятельность, которая может быть конвертирована в формулировки трудовых действий или трудовых функций, в частности:

– «анализ полученных результатов учебной деятельности» (11 близких по смыслу упоминаний, предварительно: трудовое действие);

– «осуществлять связь с родителями в ходе реализации программы учебного предмета» (7 близких по смыслу упоминаний, предварительно: трудовое действие);

– «отбирать, обучать и сопровождать учащихся с выдающимися талантами в области олимпиадного движения» (3 близких по смыслу упоминания, предварительно: вид профессиональной деятельности – репетиторство);

– «контроль за учениками из группы риска» (3 упоминания, предварительно: трудовое действие).

Отдельные предложения связывали выделение трудовых функций в зависимости от специфики обучающихся: «одаренные дети», «дети из социально неблагополучных групп», «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья» (6 предложений). Значительная доля предложений указывала не на деятельность учителя, а на ее ресурсы: знания, умения, личностные качества (например, «знание и применение современных педагогических технологий» – 3 упоминания; «составлять психологический портрет групп обучающихся»; «умение понимать детей»; «бдительность»; «приоритеты жизненных ориентиров и нравственных ценностей»). Ни одного предложения, опирающегося на действующий профессиональный стандарт педагога сделано не было.

Таким образом, список предложенных базовых трудовых функций можно считать необходимым и достаточным в глазах респондентов.

Для построения отраслевой рамки квалификаций в сфере образования важно определить основания для выделения подуровней и

уровней профессиональной квалификации. В процессе дискуссий на площадке Совета по профессиональным квалификациям и проведения экспертных интервью мы сформулировали следующие гипотезы относительно того, что может являться таким основанием:

1) особые требования к результатам выполнения трудовой функции (например, уровень программы, индивидуализированные результаты и т. п.), мера неоднородности группы обучающихся (например, инклюзивный класс), особые условия (контекст) выполнения трудовой функции (например, введение элементов дистанционной организации образовательного процесса), мера неопределенности содержания обучения (например, сопровождение проектно-исследовательской деятельности);

2) дополнение базовых трудовых функций учителя трудовыми функциями, относящимися к другим видам профессиональной деятельности, которые могут быть отнесены к более высоким уровням по Национальной рамке квалификаций (методическое сопровождение образовательного процесса, педагогический дизайн электронных курсов, тьюторское сопровождение) с формированием «гибридных квалификаций».

Для проверки первой гипотезы участникам опроса было предложено оценить обстоятельства, которые могут стать основанием для фиксации повышенного (под)уровня профессиональной квалификации, и дополнить этот список, провести разделительную линию между обязанностями учителя-студента и учителя, завершившего высшее образование, а также атрибутировать трудовые функции, выделенные нами в рамках вида профессиональной деятельности по методическому сопровождению образовательного процесса.

Оценивая факторы, повышающие сложность деятельности, меру полномочий и ответственности учителя, респонденты безусловно выделили один – работу на основе авторской программы: разработку авторской программы нельзя включать в требования к деятельности любого учителя по мнению 77,9 % опрошенных. В отношении работы с инклюзивным классом, профильного уровня реализуемой

программы и руководства проектной и исследовательской деятельностью междисциплинарного содержания как возможных оснований для выделения профессиональной квалификации учителя повышенного (под)уровня мнения респондентов разделились в соизмеримых долях (рис. 4).



Рис. 4. Оценка оснований для признания (под)уровня трудовой функции учителя повышенным, %

Fig. 4. Assessment of the grounds for recognizing the (sub)level of the teacher's labor function as increased, %

Остальные предложенные нами основания не получили поддержки участников опроса. Интересно, что те респонденты, которые не считают разработку дидактических материалов и оценочных средств основанием для констатации повышенного (под)уровня квалификации, оценивают значимость этой трудовой функции несколько выше, чем общая совокупность опрошенных. Такую же, но чуть менее яркую картину мы наблюдали при оценке трудовой функции «Осуществлять планирование, организацию и сопровождение индивидуальной и групповой проектной и/или

исследовательской деятельности обучающихся...». Возможно, участники опроса готовы допустить невыполнение учителем, чья профессиональная квалификация находится на базовом уровне, только тех трудовых функций, значимость которых не оценивается как высокая для выполнения вида профессиональной деятельности. Идея специализации учителя в зависимости от формально описанной и получившей независимую оценку профессиональной квалификации в профессиональном сообществе не рассматривается.

Тот же универсалистский подход прослеживается в оценках соотношения требований к студенту и учителю, завершившему образование, – 41,4 % опрошенных считают, что различий в трудовых функциях быть не должно. Остальные также не готовы «передать» выполнение той или иной трудовой функции от студента и видят основное отличие в том, что он выполняет ту же деятельность, что учитель с завершённым образованием, но под руководством. Так, 61,8 % от респондентов, считающих, что требования к студенту должны отличаться, полагают, что он должен проводить оценивание под руководством более опытного педагога, 65,8 % – что реализация дидактической единицы также должна осуществляться под руководством, 80,6 % – что при планировании реализации дидактической единицы студент не может действовать самостоятельно (участники опроса имели возможность выбрать несколько вариантов ответа). При этом всего 16,1 % опрошенных, готовых предъявлять пониженные требования к учителю-студенту (9,5 % всех опрошенных), могут допустить, что он может работать исключительно с использованием подготовленных для него, заданных ему дидактических ресурсов, и только 14,3 % (8,4 % всех опрошенных) – что студент может быть освобожден от руководства проектной и исследовательской деятельностью обучающихся.

Таким образом, признавая, что качество результата выполнения трудовой функции у студента будет ниже, чем у учителя с завершённым образованием, что студент не может быть наделен той же мерой самостоятельности в принятии решений относительно планирования и реализации образовательного процесса, работодатели и члены профессионального сообщества не готовы сократить пере-

чень его трудовых функций за счет тех, которые не обеспечивают непосредственную работу с обучающимися в рамках уроков по предмету. Другими словами, респонденты готовы к ситуации, в которой рабочее место занимает учитель с заведомо недостаточной или избыточной квалификацией, но не готовы к ситуации, в которой разные учителя имеют разный набор должностных обязанностей.

Респонденты имели возможность предложить собственные основания для отнесения профессиональной квалификации учителя к более высокому (под)уровню квалификационной рамки. 189 человек, воспользовавшись этой возможностью, дали содержательные ответы. Около трети предложений содержат в качестве одной из позиций или единственной позиции такое основание, как результативность работы учителя, которая выражается в результатах ЕГЭ, ВПР, результативности участия обучающихся в олимпиадах и конкурсах. Таким образом, участники опроса воспроизвели основания действующей системы аттестации, которые не только подвергаются сомнению в силу того, что являются не непосредственным результатом, а вероятным эффектом деятельности учителя, но и противоречат назначению иерархии отраслевой рамки квалификаций как прозрачного основания для планирования профессионального роста со стороны работника и для отбора и расстановки кадров со стороны работодателя. Повышенный (под)уровень профессиональной квалификации рассматривается как награда, а не как набор требований к определенному рабочему месту. Следует отметить, что в числе оснований, противоречащих логике рамки квалификаций, называется стаж работы, факт прохождения аттестации или курсов повышения квалификации, приводятся оценочные суждения

относительно глубины и широты знаний работника.

Более половины предложений касаются дополнения трудовых функций учителя трудовыми функциями, относящимися к другим видам профессиональной деятельности, в первую очередь – к методическому сопровождению образовательного процесса (руководство методическим объединением, проведение мастер-классов, технологизация собственного педагогического опыта, разработка программ и т. п.), чуть реже упоминается наставничество и репетиторство (в формате подготовки к олимпиадам и конкурсам или «работе с отстающими обучающимися»), имеется 4 упоминания тьюторского сопровождения.

По 10–15 упоминаний набрали такие основания как работа в инклюзивном классе, сложность/специфика содержания преподаваемого предмета и «работа над индивидуальными результатами». К сожалению, последняя позиция всегда выражена общими словами, но можно предположить, что речь идет о персонализированном обучении.

Предложения дополнить трудовые функции учителя трудовыми функциями, связанными с методической работой, коррелируют с оценкой востребованности в общеобразовательной организации и атрибуцией предложенных нами трудовых функций методиста. Между «методическим самообслуживанием», к которому можно отнести разработку дидактических ресурсов в соответствии с продвижением конкретных групп обучающихся, оформление рабочих программ, включая планируемые результаты¹², и специфической деятельностью по разработке методических рекомендаций, формирующих педагогических экспериментов, образовательных проектов, а также модерации методических дискуссий находятся такие трудовые функции, выполнение которых представляется необходимым в школе, но не может рассматриваться как трудовая функция «универсального учителя». В первую очередь это методическая экспертиза деятельности учителя, консультационное сопровождение подготовки и экспертиза дидактических и оценочных материалов, сопровождение процессов профессиональной адаптации и профессионализации учителя (рис. 5).

¹² Здесь уместно вспомнить, что более 80 % респондентов говорили о том, что разработка авторских программ не может быть обязанностью каждого учителя. Налицо смешение деятельности по разработке и по

минимальной адаптации к реалиям конкретной образовательной организации и оформлению рабочей программы.

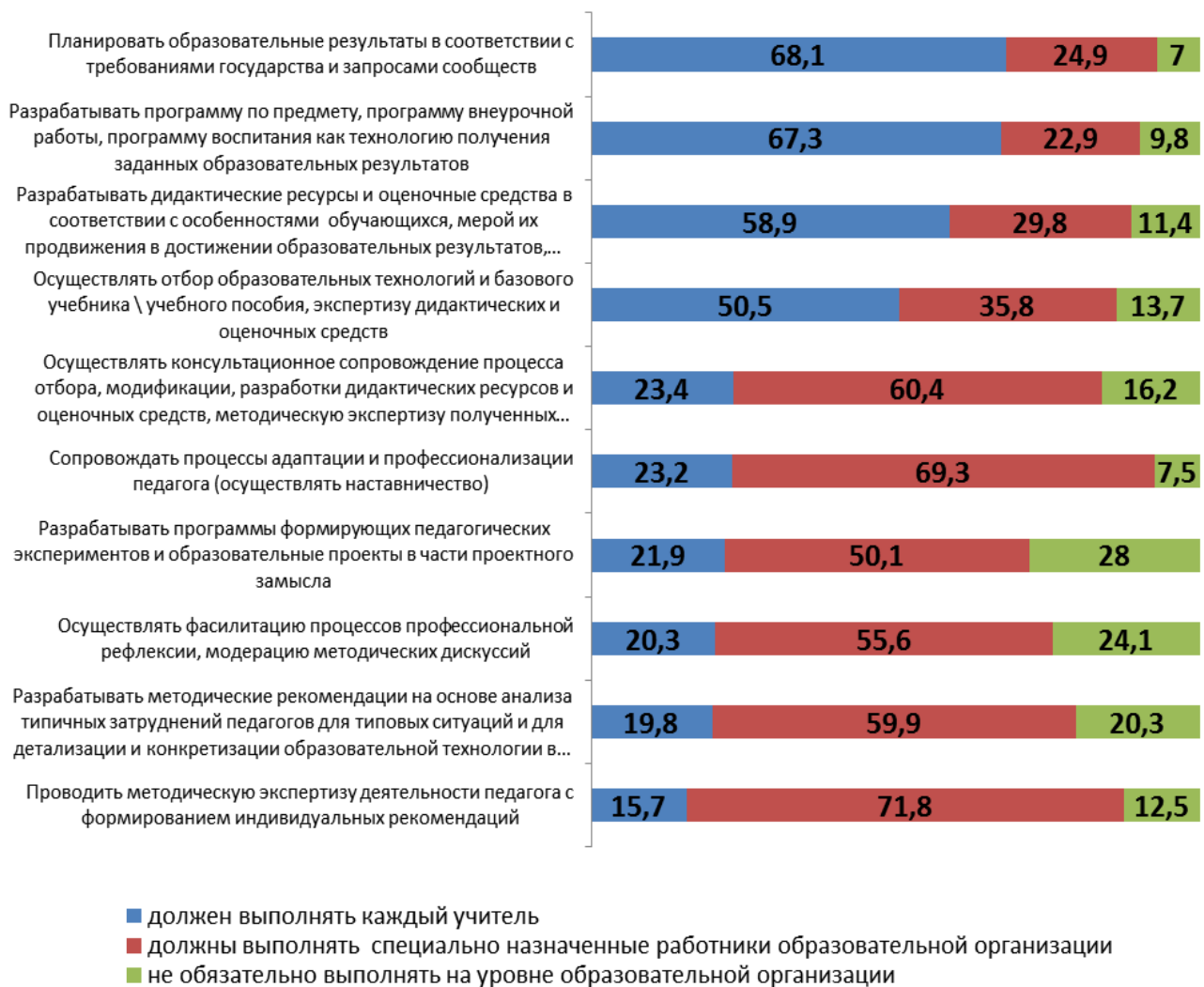


Рис. 5. Распределение ответов на вопрос «Определите, какие функции, связанные с методической работой, должны выполняться в общеобразовательной организации и кто их должен выполнять», %, N = 1089 по каждой трудовой функции

Fig. 5. Distribution of answers to the question "Determine which functions related to methodological work should be performed in a general education organization and who should perform them", %, N = 1089 for each labor function

Таким образом, можно зафиксировать, что, во-первых, профессиональная квалификация «методист» востребована в общеобразовательных организациях, во-вторых, отдельные трудовые функции, относящиеся к профессиональной квалификации «методист», могут быть включены в обязанности конкретного

учителя. Имеется перспектива получения гибридной квалификации учитель – методист. Следует отметить, что такая гибридизация трудовых функций используется при построении Национальной системы учительского роста¹³. Однако в разрезе описания профессио-

¹³ Национальная система учительского роста. URL: <http://nsur.eit.edu.ru/>

нальных квалификаций требуется более четкая граница, и, как представляется, эта граница будет разделять трудовые функции по основанию получателя продукта/результата методического обслуживания: самообслуживание или обслуживание процессов других учителей.

Очертив границы актуальных трудовых функций педагогических работников общеобразовательной организации, перейдем к анализу оценок востребованности новых, перспективных трудовых функций / трудовых действий, смоделированных нами на основе требования нормативных, организационно-методических, концептуальных и экспертных документов и материалов, отражающих запросы к процессам общего образования и их результатам. По итогам моделирования для оценки востребованности участникам опроса были представлены в качестве перспективных трудовые функции¹⁴, приведенные на рисунке 6.

Значительная группа «новых трудовых функций» связана с индивидуализацией процесса и результатов образования и базируется на деятельности по педагогическому сопровождению процесса принятия обучающимся значимых решений и деятельности обучающегося. Трудовые функции 1, 2, 6 могут составить профессиональную квалификацию «тьютор общего образования»¹⁵. Они представляются участникам опроса востребованными

(68,4–75,3%). При этом зафиксированы отличия оценок в зависимости от населенного пункта проживания. Так, сопровождение лично-значимых проектов учащихся считают невостребованным 31 % представителей сельских районов и лишь 19,4–20,3% жителей городов с разной численностью населения. Сопровождение процесса самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, получающего образовательную услугу в дистанционной форме, считают невостребованным 40 % респондентов, проживающих в селе, и лишь 23 % – проживающих в городах с населением более 500 тыс. чел. Такие оценки противоречат положениям концептуальных материалов в сфере образования, где возможность получать эксклюзивную услугу в дистанционной форме на базе школы рассматривается как основной путь компенсации ресурсных дефицитов сельской школы, в первую очередь при реализации профильного обучения и работе с профессиональным выбором старшеклассников. При этом в крупных городах принято положение о том, что школа несет ответственность за продвижение обучающегося в целом, за его готовность учиться, при том, что может не иметь ресурсной возможности удовлетворять его запросы на отдельные программы, например, краткосрочных курсов.

¹⁴ Термин «трудовые функции» использован здесь условно. Если положение будет использовано для актуализации/разработки профессионального стандарта, его статус в иерархии: трудовая функция, трудовое действие, конкретизация базовой трудовой функции – будет уточняться.

¹⁵ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>; Паспорт национального проекта «Образование». URL:

<http://government.ru/info/35566/>; Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды»). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/>; Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / под ред. Я. И. Кузьмина, И. Д. Фрумина, П. С. Сорокина. М.: Высшая школа экономики, 2019. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2019/06/21/1488487037/Obrazovanie-text.pdf>

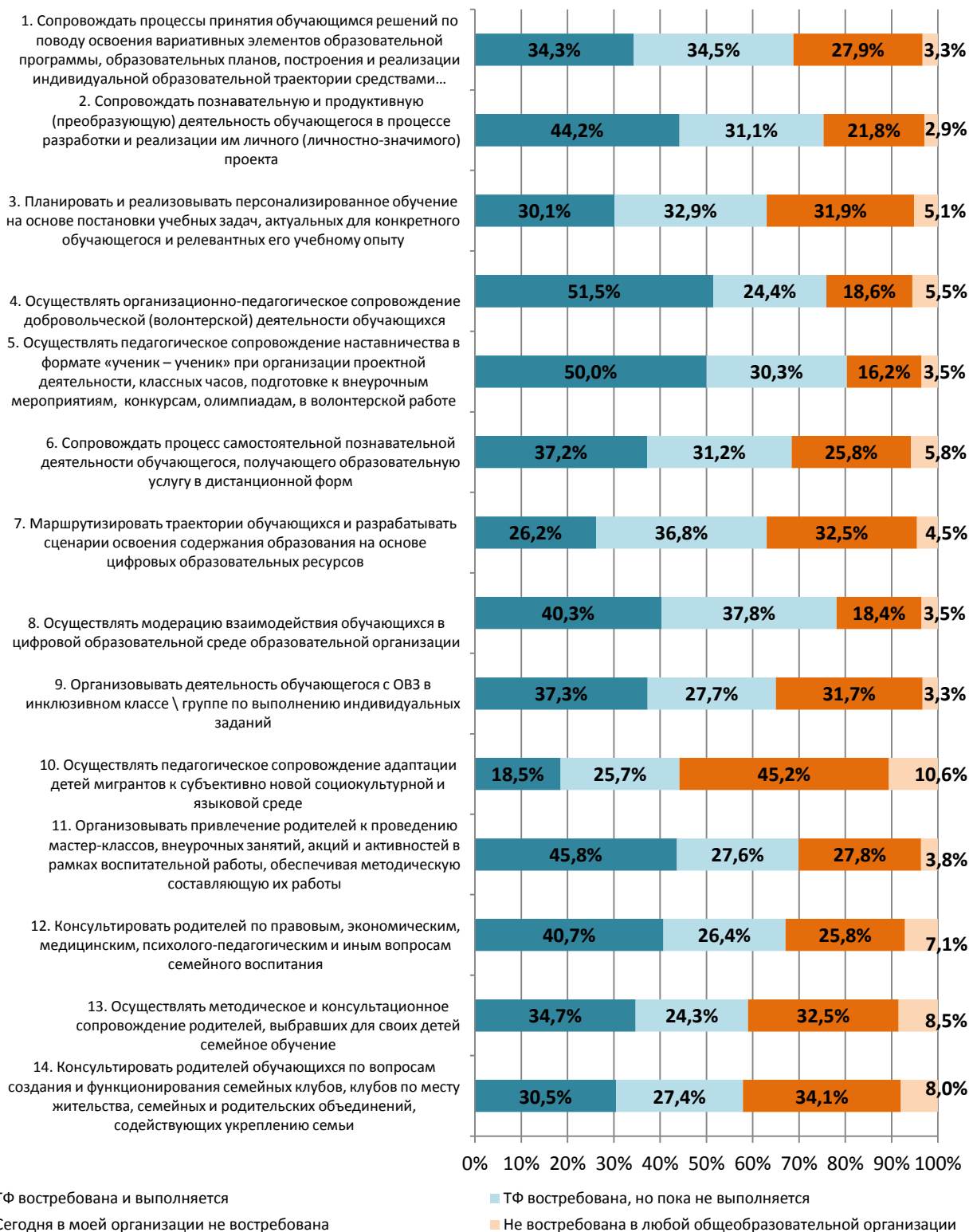


Рис. 6. Оценка меры востребованности перспективных трудовых функций

Fig. 6. Assessment of the measure of demand for promising labor functions

Чуть ниже оценки востребованности деятельности учителя по планированию и реализации персонифицированного обучения (трудовая функция 3). Здесь прослеживается четкая зависимость оценок от масштаба населенного пункта проживания: трудовая функция признана востребованной 69,4 % представителей городов с населением более 500 тыс. чел., 62,6 % представителей городов с населением менее 500 тыс. чел. и 57,7 % представителей сельских территорий.

Функции сопровождения специфической деятельности в технологии «равный – равному» и волонтерства (трудовые функции 4, 5¹⁶) уже сегодня представлены по месту работы половины опрошенных. Возможно, эти положения уточняют контекст и требования к результатам уже выполняемых классным руководителем или тьютором трудовых функций. Интересно, что востребованность трудовой функции по педагогическому сопровождению волонтерства ниже всего оценена представителями городов с населением более 500 тыс. чел. – 74 % представителей этой группы считают, что трудовая функция востребована, из них 45,8 % указывают, что деятельность уже проводится. В городах с населением менее 500 тыс. чел. это 78,8 % и 54,5 % соответственно.

Востребованность трудовых функций, предложенных исходя из особых потребно-

стей отдельных групп обучающихся (трудовые функции 9, 10), получила сравнительно низкие оценки. Лишь 44,2 % опрошенных считают востребованной на сегодня трудовую функцию по адаптации детей мигрантов к школе. Исходя из предшествующих настоящему исследованию экспертных интервью, в которых проблема языкового и культурного барьера, препятствующего успешному освоению детьми мигрантов программы, ставилась как крайне острая, можно предположить, что проблема локализована в отдельных населенных пунктах или микрорайонах. В оценках востребованности трудовой функции, которая может быть отнесена к новой профессиональной квалификации «помощник учителя в классах инклюзивного образования», снова наблюдаются различия в зависимости от населенных пунктов проживания респондентов. Так, невостребованной трудовую функцию 9 считает 38,9 % респондентов из сел и лишь 28,7 % респондентов из городов с населением менее 500 тыс. чел.

В целом участники опроса готовы возлагать на учителя все новые и новые обязанности. В частности, чуть больше четверти опрошенных считают, что в их организации уже выполняется трудовая функция «Маршрутизировать траектории обучающихся и разрабатывать сценарии освоения содержания образования на основе цифровых образовательных ресурсов»¹⁷, которая может быть отнесена к

¹⁶ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>; Паспорт национального проекта «Образование». URL: <http://government.ru/info/35566/>; Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществ-

ляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». URL: <https://docs.cntd.ru/document/564232795>

¹⁷ Обсуждение проекта наименования квалификации и требований к квалификации «Педагогический дизайнер». URL: <https://spkobr.ru/napravleniya-deyatelnosti/professionalnye-standarty/pedagogicheskiy-dizayner-1/>

профессиональной квалификации «педагогический дизайнер» и обеспечивает процесс сценарирования дистанционного обучения. Общеобразовательная организация может косвенно выступать потребителем продукта данного процесса, однако некоторые респонденты готовы к организации и «кустарного производства» в своей общеобразовательной организации. Конечно, трудовые функции, связанные с эксплуатацией возможностей цифровой среды, показаны как более востребованные, чем те, что связаны с ее формированием. Только 21,9 % опрошенных не говорят об актуальности деятельности по модерации группового взаимодействия обучающихся в цифровой среде уже сегодня.

Значительная группа перспективных трудовых функций связана с приоритетами в области поддержки семьи. Для педагогических работников это и новая деятельность – консультирование, – и новые содержательные аспекты работы с семьями обучающихся (трудовые функции 12, 14)¹⁸. Кроме того, было предложено оценить трудовые функции, обеспечивающие привлечение родителей как «неизвестных взрослых» для расширения социального опыта обучающихся в процессе краткосрочных мастер-классов и методического сопровождения семейного обучения. Оценки востребованности трудовых функций из этой группы различаются. Респонденты более охотно признают востребованность привлечения родителей для реализации мастер-классов и иных мероприятий и обеспечения методической составляющей этих активностей (73,4 %), а также консультирование по вопросам семейного воспитания (67,1 %), чем востребованностью методического сопровождения семейного воспитания (59 %) и консультирования

по вопросам развития семейных клубов и сообществ (57,9 %).

В оценках востребованности новых профессиональных квалификаций участники опроса были более единодушны: их мнения по поводу квалификаций тьютора общего образования, помощника учителя в классе с инклюзивным обучением и советника директора по воспитанию разделились примерно одинаково: 2/3 считают новую профессиональную квалификацию востребованной, 1/3 – нет.

Заключение

Базовые трудовые функции педагогических работников, сформулированные нами на основе процессного подхода, по оценкам участников исследования, исчерпывают основные требования к рабочему месту и не содержат избыточных позиций. Таким образом, специфика деятельности, в частности, учителя не является препятствием для формализации требований к рабочим местам в системе общего образования по основаниям, принятым в Национальной системе квалификаций.

Трудовые функции учителя в предложенном списке могут быть конкретизированы относительно специфики содержания образования, контингента обучающихся и контекста осуществления образовательной деятельности для получения требований по профессиональным квалификациям разных уровней и/или введения в требования к профессиональной деятельности новых аспектов, способов, технологий в соответствии с изменениями практики. Механизм построения профессионального стандарта, предусматривающий формирование перечня знаний и профессиональных умений, необходимых для выполнения трудо-

¹⁸ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р об утверждении «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации

на период до 2025 года». URL: <http://government.ru/docs/18312/>

вых функций, позволит в процессе актуализации профессиональных стандартов обновлять требования к профессиональной компетенции педагогического работника.

В представлениях работодателей системы общего образования и опытных работников повышение уровня квалификации учителя связывается в первую очередь с увеличением доли трудовых функций, относящихся к вспомогательному процессу методического сопровождения образовательного процесса. При этом большая часть респондентов считает «методическое самообслуживание» функцией любого педагога. Работодатели в системе общего образования не склонны задумываться о специализации учителя в отношении выполняемых трудовых функций, ранжируя последние по сложности деятельности и полноте полномочий и ответственности. Таким образом, различия в квалификационных уровнях видятся не заданными требованиями к определенным рабочим местам, а своеобразным признанием, наградой за выполнение трудовых функций с заданным качеством результата. Работодатель готов допустить назначение на должность учителя, готового работать исключительно под руководством, не изменяя требований к трудовым функциям. Представляется, что такая установка существенно тормозит процессы фиксации профессиональных квалификаций педагогических работников в отраслевой квалификационной рамке и закрепляет

фактическое отсутствие возможности построения профессиональной карьеры внутри профессии учителя. В представлениях работодателей отрасли повышение (под)уровня квалификации учителя связывается, помимо качества результатов, с выходом за пределы собственно учительской деятельности, дополнением перечня трудовых функций трудовыми функциями, относящимися к другим видам профессиональной деятельности, таким как методист, тьютор, репетитор. Гибридизация трудовых функций сегодня является основным трендом в системе общего образования. В частности, классное руководство, деятельность воспитателя (группы продленного дня, летнего лагеря и т. п.), как и квалификации, являющиеся основанием для повышения уровня квалификации учителя, видятся дополнением к набору базовых трудовых функций, а не специфической профессиональной деятельностью.

Все перспективные трудовые функции и трудовые действия, смоделированные нами на основе анализа требований к результатам и процессу деятельности общеобразовательной организации, отраженным в программных или нормативных документах, концептуальных или экспертных материалах, воспринимаются как актуальные более чем половиной опрошенных. Это свидетельствует о работоспособности предложенной технологии моделирования новых трудовых функций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Rathelot R., van Rens T. Rethinking the skills gap. – IZA World of Labor, 2017. – 391 p. DOI: <https://doi.org/10.15185/izawol.391>
2. Мальцева В. А. Концепция Skill Mismatch и проблема оценки несоответствия когнитивных навыков в межстрановых исследованиях // Вопросы образования. – 2019. – № 3. – С. 43–76. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-43-76> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39555184>



3. Vincent-Lancrin S., Urgel J., Kar S., Jacotin G. Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? // Educational Research and Innovation. – 2019. – 336 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
4. Клячко Т. Л., Синельников-Мурылёв С. Г. Стратегия для России: образование: монография. – М., 2018. – 118 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32551604>
5. Багирова А. П., Ключев А. К., Нотман О. В., Шубат О. М., Щербина Е. Ю. Преподавательский труд в современной России: трансформация содержания и оценки: монография / под общ. ред. А. П. Багировой. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2016. – 207 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27503559>
6. Посталюк Н. Ю., Прудникова В. А., Бобиенко О. М. Технология исследования квалификационных дефицитов педагогов как инструмент их профессионального развития // Вестник ТИСБИ. – 2019. – № 3. – С. 44–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45625618>
7. Evers J., Kneyber R. (Eds) Flip the System: Changing Education from the Ground Up (1st ed.). – Routledge, 2015. – 320 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315678573>
8. Colvin R. L., Edwards V. (Eds) Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World. – OECD Publishing, 2018. – 40 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264289024-en>
9. Niemi H. Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach // Psychology, Society and Education. – 2015. – Vol. 7 (3). – P. 279–294. DOI: <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.519>
10. Korhonen T., Lavonen J., Kukkonen M., Sormunen K., Juuti K. The Innovative School as an Environment for the Design of Educational Innovations // Finnish Innovations and Technologies in Schools / Niemi H., Multisilta J., Lipponen L., Vivitsou M. (eds). – 2014. – P. 99–113. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-749-0_9
11. Ritter G. W., Barnett J. H. Learning on the Job: Teacher Evaluation Can Foster Real Growth // Peabody Journal of Education. – 2016. – Vol. 92 (7). – P. 48–52. DOI: <https://doi.org/10.1177/0031721716641649>
12. Huber S. G., Skedsmo G. Teacher Evaluation - Accountability and Improving Teaching Practices // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2016. – Vol. 28 (2). – P. 105–109. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9241-1>
13. Lam B. H. Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: the role of Confucian philosophy // Psychology, Society and Education. – 2015. – Vol. 7 (3). – P. 295–310. DOI: <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.521>
14. Hamburg I., Lütgen G. Digital Divide, Digital Inclusion and Inclusive Education // Advances in Social Sciences Research Journal. – 2019. – Vol. 6 (4). – P. 193–206. DOI: <https://doi.org/10.14738/assrj.64.6457>
15. Burns E., Silvennoinen E., Kopnov V. A., Shchipanova D. E., Papić-Blagojević N., Tomašević S. Supporting the development of digitally competent VET teachers in Serbia and Russia // The Education and Science Journal. – 2020. – Vol. 22 (9). – P. 174–203. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-174-203> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44192290>
16. Клячко Т. Л. Образование в России и мире. Основные тенденции // Образовательная политика. – 2020. – № 1. – С. 26–42. DOI: <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-26-40> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43419288>
17. Марголис А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 41–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413085>



18. Bautista A., Wong J., Gopinathan S. Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape // *Psychology, Society and Education*. – 2015. – Vol. 7 (3). – P. 311–326. DOI: <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.523>
19. Katz D. S. Growth Models and Teacher Evaluation: What Teachers Need to Know and Do // *Kappa Delta Pi Record*. – 2016. – Vol. 52 (1). – P. 11–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1123039>
20. Бочарова Н. А., Писарева С. А., Пучков М. Ю., Снегурова В. И., Тряпицына А. П. Концепция уровневой оценки компетенций учителя // *Человек и образование*. – 2017. – № 3. – С. 164–171. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30782409>
21. Марголис А. А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // *Психологическая наука и образование*. – 2019. – Т. 24, № 1. – С. 5–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37522528>
22. Яковлева Э. Н., Красилова И. Е. Из опыта сертификации педагогов в зарубежных странах // *Образование и наука*. – 2015. – № 9. – С. 147–160. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-9-147-160> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24416032>
23. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Аксенова Н. М. Национальная система квалификаций: концептуальные и методические основы в контексте нерешенных проблем // *Образование и наука*. – 2018. – Т. 20, № 6. – С. 70–89. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-70-89> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35191282>
24. Голуб Г. Б., Прудникова В. А., Фишман И. С., Фишман Л. И. Актуализация квалификационных требований к педагогическим работникам: моделирование на основе программных и экспертных документов // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2021. – №2(42). – С. 6–13. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46482907>
25. Суртаева Н. Н. Воспитывая – обучать или обучая – воспитывать (Изменения характера социального взаимодействия) // *Социальная педагогика*. – 2017. – № 3. – С. 31–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32362428>
26. Новиков А. М. О предмете педагогики // *Педагогика*. – 2010. – № 6. – С. 8–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15266772>



Galina Borisovna Golub

PhD in Historical Sciences, Leading Researcher,
Samara Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration, Samara, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4435-5017>

E-mail: golub-gb@ranepa.ru

Irina Samuilovna Fishman

PhD in Education, Associate Professor, Leading Researcher,
Samara Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration, Samara, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6282-0042>

E-mail: fishman-is@ranepa.ru

Svetlana Anatolievna Arbuzova

PhD in Law, Associate Professor, Leading Researcher,
Samara Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration, Samara, Russian Federation.

E-mail: arbuzova-sa@ranepa.ru

Viktorina Arkadievna Prudnikova

PhD in Education, Associate Professor, Director,
Samara Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration, Samara, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1943-5819>

E-mail: prudnikova-va@ranepa.ru

Technology of modeling current and prospective roles and responsibilities of teaching staff for general education settings

Abstract

Introduction. *This study analyses how changing requirements for results and processes of general education determine new or updated roles and responsibilities of teachers in the context of building a qualification framework in the field of education. The purpose of the research is to develop and test a technology for modeling roles and responsibilities and corresponding professional qualifications of general education teachers determined by changing requirements of the labor market and employers.*

Materials and Methods. *The study follows the process approach and methodology of structural and functional analysis of professional practice. The authors applied the following research methods: modeling, questionnaires, approbation, comparative analysis, generalization, classification, interpretation as well as methods of graphical representation of information in data processing and interpretation. In order to collect empirical data, the authors developed a questionnaire through modeling roles and responsibilities of teaching staff based on legislative materials as well as theoretical and practical evidence reflecting the requirements for processes and results of general education in the Russian Federation.*



Results. *The article presents a technology for modeling prospective roles and responsibilities and corresponding professional qualifications of general education teachers developed and tested by the authors. The system of current roles and responsibilities of subject teachers, class teachers and academic counselors has been established. The authors developed a set of prospective roles and responsibilities for education practitioners, the institutionalization of which is required for an appropriate response of a general education setting to changing requirements for processes and results of its work.*

The study reveals how employers evaluate the importance of current roles and responsibilities of education practitioners and the demand for prospective ones. The authors summarize the ideas of employers about pursuing a career in the field of education. The study reveals an apparent discrepancy between the employers' recognition of diversification of professional activities within educational settings and the stable professional and social stereotype of a 'universal teacher'. The hypothesis about the hybridization of teachers' roles and responsibilities as a basic way of developing the qualification framework in the field of education has been tested and confirmed.

Conclusions. *The efficiency of the developed technology for modeling prospective roles and responsibilities and corresponding professional qualifications of general education teachers in accordance with the changing requirements of the labor market has been proved.*

Keywords

Prospective roles and responsibilities of education practitioners; Significance of roles and responsibilities of education practitioners; Demand for roles and responsibilities of education practitioners; Professional qualifications; Hybridization of professional responsibilities.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Project for 2021 (of the state task for research "Research on the demand for professional qualifications of teachers in the Russian system of general education and vocational education and training").

REFERENCES

1. Rathelot R., van Rens T. *Rethinking the skills gap*. IZA World of Labor, 2017, 391 p. DOI: <https://doi.org/10.15185/izawol.391>
2. Maltseva V. The concept of skills mismatch and the problem of measuring cognitive skills mismatch in cross-national studies. *Educational Studies Moscow*, 2019, no. 3, pp. 43–76. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-43-76> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39555184>
3. Vincent-Lancrin S., Urgel J., Kar S., Jacotin G. Measuring innovation in education 2019: What has changed in the classroom? *Educational Research and Innovation*, 2019, 336 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
4. Klyachko T. L., Sinelnikov-Murylev S. G. *Strategy for Russia: Education: monograph*. M., 2018. 118 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32551604>
5. Bagirova A. P., Klyuev A. K., Notman O. V., Shubat O. M., Shcherbina E. Yu. *Teaching work in modern Russia: transformation of content and evaluation: monograph*. Yekaterinburg: Ural University, 2016. 207 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27503559>



6. Postalyuk N., Prudnikova V., Bobienko O. The technology of teachers skills gaps analysis as a tool of their professional development. *Bulletin of TISBI*, 2019, no. 3. pp. 44–55. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45625618>
7. Evers J., Kneyber R. (Eds) *Flip the system: Changing education from the ground up*. Routledge, 2015, 320 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315678573>
8. Colvin R. L., Edwards V. (Eds) *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. OECD Publishing, 2018, 40 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264289024-en>
9. Niemi H. Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 2015, vol.7 (3), pp. 279–294. DOI: <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.519>
10. Korhonen T., Lavonen J., Kukkonen M., Sormunen K., Juuti K. The innovative school as an environment for the design of educational innovations. In: Niemi H., Multisilta J., Lipponen L., Vivitsou M. (eds) *Finnish Innovations and Technologies in Schools*, 2014, pp. 99–113. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-749-0_9
11. Ritter G. W., Barnett J. H. Learning on the job: Teacher evaluation can foster real growth. *Peabody Journal of Education*, 2016, vol. 92 (7), pp. 48–52. DOI: <https://doi.org/10.1177/0031721716641649>
12. Huber S. G., Skedsmo G. Teacher evaluation – accountability and improving teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2016, vol. 28 (2), pp. 105–109. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9241-1>
13. Lam B. H. Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: The role of Confucian philosophy. *Psychology, Society and Education*, 2015, vol. 7 (3), pp. 295–310. DOI: <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.521>
14. Hamburg I., Lütgen G. digital divide, digital inclusion and inclusive education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2019, vol. 6 (4), pp. 193–206. DOI: <https://doi.org/10.14738/assrj.64.6457>
15. Burns E., Silvennoinen E., Kopnov V. A., Shchipanova D. E., Papić-Blagojević N., Tomašević S. Supporting the development of digitally competent VET teachers in Serbia and Russia. *The Education and Science Journal*, 2020, vol. 22 (9), pp. 174–203. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-174-203>
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44192290>
16. Klyachko T. L. The situation and trends in education in the World and in Russia. *Educational Policy*, 2020, no. 1, pp. 26–42. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-26-40> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43419288>
17. Margolis A. A. Problems and prospects of the development of pedagogical education in the Russian Federation. *Psychological Science & Education*, 2014, vol. 19 (3), pp. 41–57. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413085>
18. Bautista A., Wong J., Gopinathan S. Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, 2015, vol. 7 (3), pp. 311–326. DOI: <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.523>
19. Katz D. S. Growth models and teacher evaluation: What teachers need to know and do. *Kappa Delta Pi Record*, 2016, vol. 52 (1), pp. 11–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1123039>
20. Bocharova N. A., Pisareva S. A., Puchkov M. Yu., Snegurova V. I., Tryapitsyna A. P. A concept of teacher's competences level evaluation. *Man and Education*, 2017, no. 3, pp. 164–171. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30782409>



21. Margolis A. A. Teacher performance evaluation: A review of best foreign practices. *Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24 (1), pp. 5–30. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37522528>
22. Yakovleva E. N., Krasilova I. Y. From the experience of teacher certification in foreign countries. *The Education and Science Journal*, 2015, no. 9, pp. 147–160. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-9-147-160> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24416032>
23. Oleynikova O. N., Muravyeva A. A., Aksenova N. M. National qualifications frameworks: Conceptual and methodological principles in the context of unresolved issues. *The Education and Science Journal*, 2018, vol. 20 (6), pp. 70–89. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-70-89> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35191282>
24. Golub G. B., Prudnikova V. A., Fishman I. S., Fishman L. I. Updating the qualification requirements for teaching staff: modeling based on policy and expert documents. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2021, no. 2, pp. 6–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46482907>
25. Surtayeva N. N. Educating - to teach or teaching - to educate (Changes in the nature of social interaction). *Social Pedagogy*, 2017, no. 3, pp. 31–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32362428>
26. Novikov A. M. On the subject of pedagogy. *Pedagogika*, 2010, no. 6, pp. 8–15. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15266772>

Submitted: 12 July 2021

Accepted: 10 September 2021

Published: 31 October 2021



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).