

Формирование общих компетенций в СПО: роль убеждений преподавателей

Ольга Романова

Статья поступила в редакцию в декабре 2024 г. **Романова Ольга Анатольевна** — независимый исследователь. E-mail: ollga.romaanova@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0429-8310>

Аннотация С целью исследования процесса интерпретации преподавателями СПО государственного запроса на формирование у студентов общих компетенций проведено 21 углубленное полуструктурированное интервью с преподавателями гуманитарных дисциплин из 7 профессиональных образовательных организаций, расположенных в Центральном, Сибирском и Уральском федеральных округах. В результате анализа материалов интервью показано, что механизм перехода от планируемого к реализуемому curriculum, т.е. от Федеральных государственных образовательных стандартов СПО к учебному процессу в колледжах, включает интерпретацию запроса на внедрение изменений на основе двух типов убеждений: индивидуальных и институциональных. Установлено, что для процесса интерпретации запроса первичны институциональные убеждения, которые задают диапазон допустимых педагогических практик. Они выполняют роль «колеи», ограничивающей реализацию инновационных проектов по изменению содержания образования. Индивидуальные же убеждения педагогов определяют, в какой части этого диапазона педагогических практик — более традиционной или более инновационной — окажется их план педагогической деятельности. При этом индивидуальная ориентация педагога на традиционное знаниевое образование ассоциирована с отказом от внедрения или с частичным внедрением общих компетенций, а ориентация на комплексное развитие обучающихся — с лучшими практиками по формированию общих компетенций. В статье описаны выявленные в ходе интервью варианты подходов педагогов СПО к внедрению общих компетенций и соотношение этих вариантов с разными педагогическими убеждениями. Эти данные могут быть использованы для разработки мер по совершенствованию формирования общих компетенций лицами, принимающими решения по развитию СПО на федеральном и региональном уровнях, или руководителями отдельных профессиональных образовательных организаций.

Ключевые слова среднее профессиональное образование, общие компетенции, убеждения преподавателей, модернизация содержания образования, инновации

Для цитирования Романова О.А. (2025) Формирование общих компетенций в СПО: роль убеждений преподавателей. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 169–201. <https://doi.org/10.17323/vo-2025-24120>

Formation of General Competencies in Vocational Education and Training: The Role of Teachers' Beliefs

Olga Romanova

Romanova Olga Anatolievna — Independent Researcher. E-mail: ollga.romaanova@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0429-8310>

Abstract To investigate the process of how vocational education teachers interpret the state's planned curriculum to form general competencies in students, 21 in-depth semi-structured interviews were conducted with teachers of humanities disciplines from 7 vocational educational providers located in the Central, Siberian, and Ural Federal Districts. Analysis of the interview materials revealed that the mechanism for transitioning from the intended to the enacted curriculum, i.e., from the Federal State Educational Standards for Vocational Education to the actual educational process in vocational schools, involves interpreting the mandate for change based on two types of the teachers' beliefs: individual and institutional. It was found that institutional beliefs are primary in the process of interpreting the mandate, as they set the range of permissible pedagogical practices. They act as a "path" that limits the implementation of innovative projects aimed at changing educational content. Meanwhile, teachers' individual beliefs determine within which part of this range of pedagogical practices — more traditional or more innovative — their teaching activity plan will fall. Furthermore, an individual teacher's orientation towards traditional knowledge-based education is associated with a refusal to implement or with only partial implementation of general competencies (GC), while an orientation towards the holistic development of students is associated with best practices for the formation of GC. The article describes the approaches to implementing GC identified during the interviews among vocational education teachers and the relation of these approaches with different pedagogical beliefs. These findings can be used to develop measures for improving the formation of general competencies by decision-makers involved in the development of vocational education at the federal and regional levels, or by administrators of individual vocational educational schools.

Keywords vocational education and training, general competencies, teacher beliefs, curriculum modernization, innovations

For citing Olga Romanova (2025) Formation of General Competencies in Vocational Education and Training: The Role of Teachers' Beliefs. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 169–201 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2025-24120>

Общие (универсальные, надпрофессиональные) компетенции — это совокупность ожидаемых надпрофессиональных образовательных результатов освоения программ СПО, не связанных со специфическими трудовыми функциями отдельных профессий или специальностей. К ним относятся навыки коммуникации, работы в команде, цифровая грамотность, гражданская компетенция и т.д. Современные работодатели предъявляют запрос на наличие у соискателей общих компетенций (ОК) и считают их предложение у выпускников СПО недостаточным. В топ-5 наиболее дефицитных навыков входят умение решать возникающие в работе проблемы (21–32% работодателей указали на этот дефи-

цит), способность работать самостоятельно (21–29%), организаторские навыки, планирование своей работы (16–22%) [Бондаренко, 2018]. Кроме того, установлено, что ОК важны для обеспечения благополучного перехода «учеба — работа» и связаны с вероятностью попадания выпускника СПО в категорию NEET (*Not in Employment, Education or Training*) — в группу лиц молодого возраста, которые не работают, не учатся и не участвуют в профессиональной подготовке [Зудина, 2022], создавая тем самым риски собственной неуспешности во всех сферах жизни.

Задача формирования у учащихся ОК стала неотъемлемой частью компетентностного подхода в обучении, к которому перешла российская система образования в 2008–2010 гг. В рамках реформы в компетентностную модель был заложен принцип единства формирования общих и профессиональных компетенций студентов, призванный обеспечить благополучие и долгосрочную конкурентоспособность выпускников на рынке труда [Блинов, 2008]. Повестка формирования ОК в школьном и высшем образовании активно обсуждается в зарубежной академической и экспертной литературе, в последние годы вышло много отечественных исследований [Durlak et al., 2011; Chadha, Nicholls, 2006; Cranmer, 2006; Fraser et al., 2019; Добрякова, Фрумин, 2020; Корешникова, Авдеева, 2022; Пашенко, 2023]. Гораздо меньше внимания уделяется специфике выработки ОК в системе СПО, а эмпирические исследования по этой теме единичны. В частности, нет надежных данных о том, как преподаватели СПО интегрируют нововведение в свои повседневные педагогические практики и какие факторы способствуют или препятствуют достижению заложенных в компетентностную модель образовательных результатов. Цель настоящей работы — внести вклад в заполнение обозначенной лакуны.

Внедрение общих компетенций в Федеральные государственные образовательные стандарты СПО представляет собой реформу содержания образования и, как всякая реформа, порождает проблему перехода от плана к реальным практикам. В образовании при рассмотрении этой проблемы широко используется понятие «куррикулум», которое означает систематическое описание разных элементов образовательного процесса [Гасинец, 2022; Романова, 2021]. В качестве базовой аналитической рамки в настоящей работе мы используем концепцию куррикулума Я. ван ден Эккера с соавторами [Van den Akker, Fasoglio, Mulder, 2010]. Ее особенность заключается в выделении интерпретации педагогов-практиков как элемента, опосредующего переход между нормативными документами и педагогической практикой.

На основании данных об устойчивой неудовлетворенности работодателей общими компетенциями выпускников СПО и о слабом изменении педагогических практик в направлении, рекомендованном ФГОС СПО [Дудырев, Романова, 2019], можно судить об

инертности общей практики в колледжах, и для объяснения этой инертности мы привлекаем теорию «колеи». При этом отдельные педагоги, вероятно, могут выйти за пределы «колеи» при наличии у них специфических убеждений (*teacher beliefs*), которые позволяют построить сравнительно инновационные практики с целью формирования ОК.

На основе упомянутых теоретических оснований сформулирован исследовательский вопрос: как убеждения педагогов СПО модерируют переход от планируемого к интерпретируемому куррикулуму в отношении формирования ОК?

Для ответа на него используется качественная методология: углубленные полуструктурированные интервью со стимульным материалом (списком общих компетенций) ($N = 21$) и качественный контент-анализ транскриптов интервью.

1. Обзор литературы

1.1. Куррикулум

Реформа содержания образования предполагает последовательную передачу смыслов с одного уровня системы на другой, от одного актора к другому, и по ходу такой передачи возникают потери и искажения смысла. Эти изменения смыслов могут быть проанализированы с помощью понятия «куррикулум», включающего планы и опыт разных участников системы образования, содержание и цели образования, методы их достижения и оценки, внеурочную деятельность и образовательную среду, в том числе совокупность социальных и культурных норм, ценностей и убеждений, принятых в конкретной образовательной среде [Гасинец, 2022; Романова, 2021].

Таблица 1. Типология куррикулума [Van den Akker, Fasoglio, Mulder, 2010. P. 10] (пер. авт.)

Уровень куррикулума	Подуровень куррикулума	Определение подуровня
Планируемый	Идеальный	Видение, т.е. логическое обоснование или базовая философия, лежащие в основе следующих уровней/подуровней куррикулума
	Формальный/письменный	Намерения, как они зафиксированы в документах и/или учебных материалах
Реализуемый	Интерпретируемый	Понимание куррикулума непосредственно использующими его лицами, прежде всего преподавателями
	Преподаваемый	Фактический учебный процесс, реализуемый преподавателями
Достигнутый	Воспринимаемый	Образовательный опыт – то, что воспринимается обучающимися в процессе обучения
	Изученный	Образовательные результаты, которых достигли обучающиеся

Из множества авторских концепций куррикулума, в составе которого неизменно выделяются план, реализация и результат, формулируемый в терминах изученного или достигнутого куррикулума, мы в интересах данного исследования остановились на концепции Я. ван ден Эккера с соавторами [Van den Akker, Fasoglio, Mulder, 2010]. В фокусе нашей работы находится изучение изменения планов «при встрече» их с педагогами, и для этих целей подходит предусмотренное концепцией Я. Ван ден Эккера разделение реализуемого куррикулума на этапы интерпретации и непосредственной реализации. Данная концептуализация включает планируемый, реализуемый и достигнутый куррикулум.

В данном исследовании мы рассматриваем разрыв между планируемым и реализуемым куррикулумом, а именно переход между письменным планом, зафиксированным в нормативно-правовых документах (ФГОС СПО), и интерпретируемым куррикулумом — нарративами педагогов о своих практиках формирования ОК.

1.2. Колея Любая инновация, транслируемая сверху вниз, неизбежно сталкивается с существующей практикой. Признав факт развития не на пустом месте при продвижении по цепочке куррикулума, мы можем привлечь к объяснению инертности педагогической практики в колледжах теорию «колеи». Сформулированная в рамках институциональной экономики, теория «колеи» была призвана описать зависимость траектории развития институтов от предыдущих этапов их существования [David, 1985; Норт, 1997; Аузан, 2017; Корнейчук, 2016]. Термин «институты» при этом понимается широко — как «правила игры» в обществе, или, выражаясь более формально, созданные человеком ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми» [Норт, 1997. С. 17]. Такое определение охватывает и образовательные институты, что позволяет использовать теорию «колеи» для рассмотрения развития разных объектов и субъектов образования в динамике. Например, она используется для изучения разработки квалификационных рамок [Feeneу, Hogan, 2017], формирования образовательной политики в части ориентации на итоговое оценивание [Tan, Yang, 2021], развития университетов [Krücken, 2003], изменений в социальных представлениях студентов [Chirikov, Gruzdev, 2014] и т.д. Все эти исследования объединяет наблюдение образовательных институтов в исторической перспективе с выявлением зависимости текущего состояния от прошлого.

Если рассматривать «колею» как механизм воспроизводства существующей институциональной структуры, возникает необходимость найти концепт для описания механизмов ее революционного или эволюционного изменения. В качестве классиче-

ского противопоставления «колее» в литературе используется агентность — способность индивидов к самостоятельному действию, которое может идти вразрез с доминирующими институциональными нормами [Araujo, Harrison, 2002; Fortwengel, Keller, 2020]. В отечественной экономической литературе способность к изменению «колеи» называется «эффектом новатора» [Корнейчук, 2016].

Предполагается, что проявления как агентности, так и эффекта новатора обусловлены рядом психологических конструктов, составляющих мировоззрение индивида. Один из таких конструктов — убеждения, или представления, преподавателей — широко используется для изучения роли педагога как медиатора образовательных реформ в западной литературе, но пока не получил достаточного распространения в исследованиях отечественного профессионального образования.

1.3. Убеждения педагогов

Конструкт «педагогические убеждения» (*teacher beliefs*) впервые сформулирован в США в первой половине XX в., но массовый интерес к реальности, которая стоит за этим понятием, проявился только в 1960-х годах, когда в американской психологии стало ослабевать влияние бихевиоризма [Ashton, 2014]. Исходно вопрос о педагогических убеждениях возник в дискуссиях о характеристиках личности педагога, предопределяющих его способность ладить с учениками и удовлетворенность профессией [Ibid.]. В дальнейшем были предприняты множественные попытки разграничить понятие «педагогические убеждения», с одной стороны, со знаниями, а с другой — с мотивами и ценностями [Nespor, 1987; Pajares, 1992; Fang, 1996; König, 2012]. Помимо этого, некоторые авторы видят проблему в демаркации педагогических убеждений и с другими видами убеждений и представлений, например эпистемических [Ashton, 2014; Soleimani, 2020].

Несмотря на шестидесятилетнюю историю исследований и обсуждения, педагогические убеждения все еще не получили однозначного определения. В данной работе мы придерживаемся рабочего определения, согласно которому педагогические убеждения — это индивидуальное зачастую неосознаваемое предположение о реальности, связанной с профессиональной деятельностью педагога, например об учениках, обучении, содержании образования [Kagan, 2010]. Педагогические убеждения играют роль посылок в мыслительном процессе преподавателей, обеспечивая их «индивидуальное суждение об истинности или ложности пропозиции» [Pajares, 1992. P. 316]. Как и знание, педагогические убеждения и установки относятся скорее с когнитивным переменным, но от знания их отличают более сильные аффективный и оценочный компоненты [Pajares, 1992; Nespor,

1987]. Педагогические убеждения играют роль интерпретационных рамок для поступающей информации и формирования мнения о необходимых действиях [Fives, Buehl, 2012; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, 2010].

В отечественной традиции конструктом, наиболее близким к педагогическим убеждениям, является установка, в изучение которой с разных теоретических позиций большой вклад внесли А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Д.Н. Узнадзе и его ученики, В.А. Ядов, Г.О. Матина, Л.В. Ведерникова и др. В рамках деятельностного подхода, например в работах А.Г. Асмолова, установки рассматриваются как регулятор деятельности и подчеркивается смысловой характер этих личностных образований. Д.Н. Узнадзе и грузинская школа в целом разрабатывали понимание установки как готовности к восприятию и деятельности, некой пресуппозиции, регулирующей человеческую активность. В.А. Ядов изучал установки как часть диспозиционной структуры личности, иерархически регулирующей фокус внимания и направления деятельности человека. Его позицию отличает внимание к социальной природе установок, их связи с ценностями значимых для индивида социальных групп.

Общим для советского наследия является представление об установках как о психических образованиях, которые опосредуют сигналы из окружающей человека действительности, например при восприятии нечетких аудиозаписей обеспечивают преимущество в распознавании релевантным для слушателя словам. Они задают индивидуализированное отношение к сигналам из внешней среды и обеспечивают связь сознания человека в моменте с его устойчивым образом Я. Применительно к реализации педагогами инноваций установки становятся оптикой, определяющей с учетом существующей профессиональной идентичности как уровень внимания к запросу на изменение деятельности, так и его понимание.

Таким образом, обобщая существующие наработки, мы понимаем убеждения педагогов как когнитивно-эмоциональные психические образования, которые осознаваемо или неосознаваемо принимаются преподавателем за базовые факты о реальности, связанной с его профессиональной деятельностью, — цели, нормы, средства обучения. В зависимости от своего содержания убеждения педагогов либо резонируют с поступающим запросом реформы и способствуют изменению педагогической практики, либо, напротив, заглушают его и порождают сопротивление инновации.

Педагогические убеждения могут меняться и могут быть изменены. К числу наиболее распространенных среди выявленных М. Широ причин смены ведущего типа системы убеждений (идеологии куррикулума) на индивидуальном уровне относятся: изменение места работы (образовательной организации); изменение уровня образования, на котором работает педагог; изменение

воспринимаемого запроса со стороны обучающихся или их родителей; изменение административной/педагогической должности; повышение уровня образования педагога; значимые жизненные события (рождение ребенка, брак, гибель близких); временное прерывание педагогической деятельности; изменение глобально-социально-политического контекста; взаимодействие с опытным наставником [Schiro, 2013].

Вопрос об изменениях убеждений педагогов находится за пределами данного исследования. Отметим лишь, что исследования М. Широ свидетельствуют о значимости смены институционального контекста, в частности уровня образования, как фактора изменения убеждений педагога. На наш взгляд, такое изменение отражает индивидуальную подстройку как минимум части педагогических убеждений к институциональным нормам, необходимым для успешной трудовой деятельности в новом контексте. Такие убеждения носят групповой характер и являются результатом интеграции в профессиональное сообщество.

Таким образом, в данном исследовании мы исходим из предположения, что убеждения педагогов неоднородны и структуру, которую они образуют, можно рассматривать по аналогии с иерархией, описанной в теории диспозиционной структуры личности В.А. Ядова. Среди педагогических убеждений выделяются институциональные и индивидуальные. Институциональные педагогические убеждения — это психологические конструкты, которые воплощают приверженность групповым профессиональным нормам и обеспечивают устойчивость образовательных институтов. Индивидуальные педагогические убеждения — это психические образования, сформированные вне связи с текущим институциональным контекстом и обеспечивающие способность индивида противостоять механистическому воспроизводству исторически сложившейся «колеи» в своей педагогической работе.

2. Методы и данные

Данные для первой части исследования собраны с помощью глубоких полуструктурированных интервью, транскрипты которых обработаны методом качественного контент-анализа. Интервью проведены в мае-июне 2022 г., их средняя продолжительность составила 1,5 часа, гайд интервью представлен в Приложении 1. Информанты — 21 преподаватель гуманитарных дисциплин из общегуманитарного и социально-экономического цикла. Выбор именно этого блока дисциплин продиктован их общеобразовательной и общекультурной ролью в обучении, а также предполагаемой гибкостью в отношении интеграции ОК.

В качестве стимульного материала для подробного обсуждения педагогических практик во второй части исследования информантам предлагался список общих компетенций в том виде,

в котором он представлен в ФГОС СПО, версия для 50 наиболее востребованных и перспективных профессий и специальностей (топ-50, см. Приложение 1).

Чтобы, с одной стороны, обеспечить насыщенность выборки информантов, а с другой — иметь возможность выявить различия в профессиональных субкультурах педагогов разных учебных дисциплин, в качестве информантов для второй части исследования отобраны преподаватели двух гуманитарных дисциплин: английского языка (11 человек, код «ИЯ») и философии (10 человек, код «ФИЛ»). Они представляют 7 профессиональных образовательных организаций, расположенных в Центральном, Сибирском и Уральском федеральных округах. Подробная характеристика выборки информантов приведена в Приложении 2.

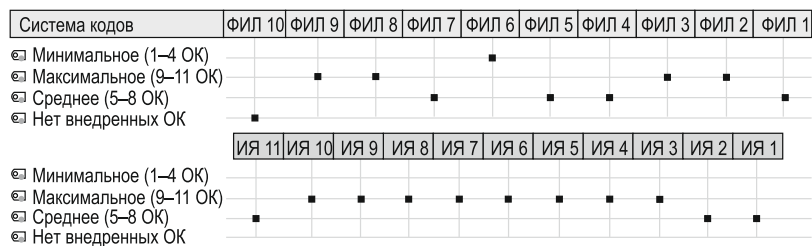
Анализ интервью включал два этапа. На первом этапе проведено тематическое кодирование, в рамках которого размечались убеждения педагогов и части нарративов о формировании разных ОК. На втором этапе методом открытого кодирования выявлены разные типы интеграции ОК в учебный процесс и разные типы убеждений. За единицу кодирования при этом принято отдельное высказывание (набор предложений из ответа информанта до смены обсуждаемой темы, например перехода от обсуждения формирования одной ОК к другой). Далее произведен анализ паттернов в типах интеграции и убеждениях. Ведущий тип интеграции при этом определялся частотно, исходя из представленности в нарративе кодированных сегментов, принадлежащих к тому или иному типу интеграции.

3. Результаты

3.1. Интеграция общих компетенций в учебный процесс

Результаты анализа свидетельствуют о наличии дисциплинарной специфики во внедрении ОК (рис. 1). Преподаватели иностранного языка гораздо чаще, чем преподаватели философии, заявляют, что в занятия английским языком легко интегрируются почти все компетенции из обсуждаемого перечня. Для преподавателей философии характерен существенный разброс мнений. В исследуемой выборке равное число информантов указали, что в их дисциплину интегрируется максимальное (9–11) и среднее (5–8) количество общих компетенций. При этом в рамках каждой дисциплины отмечается заметный разброс в количестве ОК, которые считают формируемыми разные преподаватели. На момент проведения интервью лишь по отдельным специальностям были разработаны примерные образовательные программы, которые предлагали перечень отдельных ОК для формирования в разрезе учебных дисциплин. По умолчанию ФГОС СПО топ-50, как и предыдущая версия стандартов, предполагает формирование всего списка ОК всеми педагогами основных профессиональных образовательных программ в рамках так называемого распределенного подхода.

Рис. 1. Количество интегрируемых общих компетенций, символ = наличие категории в нарративе.



Детальный анализ нарративов позволил установить три типа внедрения ОК в учебный процесс: формальное внедрение, новая интерпретация существующей практики и осмысленная интеграция.

Формальное внедрение имеет место в тех случаях, когда интервьюируемый отказывается от внедрения ОК и интерпретирует задачу по их внедрению как необходимость сугубо формально добавить их в рабочие программы. Некоторые информанты прямо или косвенно сообщали, что игнорируют ОК в своей работе:

Вот я про это и говорю... Я их знаю. Я знаю, какую можно поместить [в рабочую программу дисциплины]. Я знаю, что она хорошо там впишется. Ну вот, чтобы я сфокусировалась и начала вот прямо с первой лекции развивать какую-то компетенцию... это, конечно, очень сложно. Я делаю вывод и итог по окончании (Фил 9).

Как случаи формального внедрения кодировались также высказывания, в которых описание формирования ОК было неправдоподобным и носило явно социально желательный характер. Информанты затруднялись в ответах на уточняющие вопросы и иногда сами признавали «притянутасть за уши» своих описаний.

О новой интерпретации существующей практики речь идет, когда план действий по внедрению ОК в нарративе информанта ограничивается поиском правдоподобных примеров соответствия того, что он уже делает, известным способам формирования общих компетенций. В таком случае никаких изменений педагогических практик не планируется и не требуется, так как в понимании информанта он уже формирует у студентов ОК за счет привычных ему методов работы:

Мне кажется, существует некая программа по истории, по философии, по любой другой дисциплине. А вот эти общие компетенции как будто просто вычленены из этих программ. Потому что они с программами любыми как их неотъемлемая часть.

Поэтому сказать, что было бы, если бы были другие? А какие другие? В основном на этих компетенциях и построена рабочая программа (ФИЛ 3).

Наиболее часто встречающийся индикатор этого типа интеграции — нарратив информанта о способах формирования ОК, состоящий из описания типичных практик преподавания той или иной дисциплины, например перевода текста или заучивания лексики на английском языке, разгадывания кроссворда с именами философов или прослушивания лекции на философии:

В любом случае, может, и есть отдельные методы, но я не вижу смысла применять отдельные методы, когда она и так развивается на фоне тех заданий, которые у меня уже в УМК [учебно-методическом комплекте] (ИЯ 1).

Об осмысленной интеграции формирования общих компетенций в учебный процесс позволяет судить наличие в нарративах показателей целенаправленного явного обучения либо правдоподобного описания таких практик формирования ОК, для создания которых информанту потребовалось размышлять о том, как ОК могут быть интегрированы в преподаваемую дисциплину. Усилия, затраченные педагогом на такую работу, показывают, что задача по формированию ОК не была им отвергнута или автоматически отождествлена с имеющимися практиками, а была переосмыслена. В описаниях практик формирования ОК по типу осмысленной интеграции нет явных противоречий, в том числе при ответах на дополнительные вопросы. В нарративах, в которых представлена осмысленная интеграция, набор традиционных методов преподавания той или иной дисциплины расширяется за счет проблемно ориентированных видов деятельности студентов, создающих больше возможностей для развития ОК: не диалог или полилог на английском, а деловая игра или групповые минипроекты; не поиск информации по философии в учебнике или раздаточном материале, а подготовка студентами презентаций, докладов и т.п. Индикатором осмысленной интеграции служит, в частности, организация проектной работы, во время которой студенты развивают навыки обработки информации, создавая собственные продукты:

Часто она используется при планировании проектной деятельности. Например, мы со студентами по специальности «Туризм» готовим проект в форме презентации. Ребята составляют турпродукты. Они получают задание по модели задания чемпионата Ворлдскиллс по компетенции «Туроператорская деятельность», «Турагентская деятельность». Эти задания мы перерабатываем на английский язык и даем их как проектную

работу. Соответственно для того, чтобы начать работать по такому проекту, например подготовить какой-то турпродукт по запросу клиента или турагента, необходимо осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, которая впоследствии будет нужна для создания проекта (ИЯ 7).

Индикаторы целенаправленного явного обучения, которые служат статистически значимым предиктором более высокого уровня владения ОК по оценке студентов [Romanova, 2022], проявляются в нарративах лишь спорадически в отношении некоторых из заявленных к реализации общих компетенций. Так, отбор содержания образования, дидактических материалов или донесение отдельной информации, направленной на формирование ОК, как индикатор целенаправленного обучения встречается в пяти нарративах. В английском языке появление таких индикаторов, как правило, связано с подбором информации, упражнений для формирования финансовой грамотности. В философии специально артикулированная информация, предназначенная для развития ОК студентов, касалась подготовки визуально привлекательных и содержательно насыщенных презентаций и рассматривалась как часть формирования цифровых компетенций.

Индикатор целенаправленного обучения, связанный с оценением, а именно оценивание ОК в рамках обучения учебной дисциплине, упоминается только в двух нарративах, принадлежащих преподавателям иностранного языка. В одном из них речь идет о тестировании цифровых компетенций и выставлении двух оценок: за качество представления информации на английском языке и за визуальное качество презентации. В другом случае критерии оценки проектной работы включали качество работы с информацией. В целом же очевидна ориентация педагогов на опосредованную реализацию формирования ОК при фокусировке усилий на освоении учебной дисциплины согласно учебно-тематическому плану.

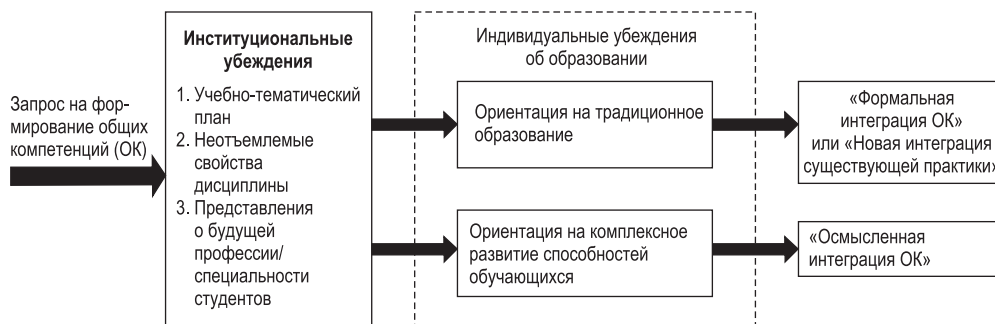
Наличие сходства в нарративах всех педагогов, принявших участие в исследовании, дает основание говорить о существовании в практиках преподавателей философии и английского языка в СПО «колеи», в рамках которой обучение студентов ОК не рассматривается в качестве профессионально значимой задачи.

3.2. Убеждения преподавателей и формирование общих компетенций

Чтобы определить, на что опираются педагоги, формируя собственное понимание задачи интеграции ОК в образовательный процесс, мы осуществили кодировку понятий, которые педагоги упоминают, рассказывая, как и какие ОК они формируют. В результате анализа обнаружены три категории, которые, судя по всему, могут рассматриваться как составляющие институциональных профессиональных убеждений: учебно-тематический

план, неотъемлемые свойства дисциплины, представления о будущей профессии/специальности студентов. Эти понятия являются настолько общепризнанными в среде информантов, что используются ими в качестве источника легитимации принятых решений в нарративах, обращенных к внешнему наблюдателю. В процессе интерпретации запроса на формирование ОК эти три категории выступают в качестве основы для решения о том, будет ли формироваться та или иная ОК и как именно она будет интегрирована в учебный процесс (рис. 2).

Рис. 2. Процесс интерпретации преподавателями внешнего запроса на формирование ОК у студентов СПО



Когда речь заходит о формировании ими общих компетенций студентов в своей работе, преподаватели и иностранного языка, и философии в первую очередь обращаются к учебно-тематическим планам. Чаще всего в нарративах это обращение выглядит как соотнесение конкретной обсуждаемой ОК с отдельными учебными темами:

Допустим, в античности был культ тела и душе человека далеко не сразу стали придавать значение. Потом пошел акцент на душу человека, на внутренний мир. Мы все-таки с ребятами приходим к тому, что важно и то и то. За телом за своим тоже нужно следить, его тоже нужно поддерживать. В плане философии здесь могу так вот интерпретировать [обсуждается ОК 08 «Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности»] (Фил 5).

Информанты, отнесенные нами в группу преподавателей с высоким уровнем рефлексии¹, прямо указывали, что в основе по-

¹ Уровень рефлексии информантов оценивался бинарно как «низкий» или «высокий» на основании способности к самоанализу своей профессиональной деятельности. Если информант затруднялся с описанием своей обычной работы и ограничивался только примерами из своей педагогической прак-

строения учебного процесса лежат именно учебные темы. Они задают базовую логику организации работы педагогов и обозначают ограничивающую рамку для интеграции ОК:

Мы компетенции, наверное, больше привязываем к тем или иным темам (*ИЯ 7*).

Если формулировка ОК никак не соотносится с существующими учебно-тематическими планами, то эта компетенция вычеркивается из списка формируемых в рамках обучения.

В качестве второй опоры при обсуждении проблематики формирования ОК выступает будущая профессия/специальность студентов. Эта категория присутствует во всех без исключения нарративах преподавателей английского языка, ведь отсылка к профессиональной деятельности заложена в самом названии их учебной дисциплины — «Английской язык в профессиональной деятельности». Как правило, обращение к конкретной профессии/специальности используется для выявления возможности интегрировать те или иные ОК. При этом в разные профессиональные образовательные программы интегрируется разный объем ОК — и по количеству компетенций, и по объему внимания к формированию:

На втором — четвертом курсах у направления «Туризм» она [ОК 11] более четко прослеживается, поскольку мы концентрируемся на туристической продукции и там идет расчет стоимости турпродуктов, расчет выгоды для туристической фирмы. Это и маркетинг, и продвижение, и реклама — все, что имеет определенное отношение к финансам. Поэтому у специальности «Туризм» ОК11 прослеживается в цикле общегуманитарных и социально-экономических дисциплин довольно-таки четко и понятно. У ветеринаров, конечно, это не так явно (*ИЯ 7*).

Однако учет профессии или специальности фигурирует и в большинстве нарративов преподавателей философии, что дает основание считать данное убеждение групповым, свойственным преподавателям разных дисциплин:

В принципе мы каждую можем использовать в философии. И все компетенции обычно прописываются и используются. Однако все зависит от темы, зависит от специальности, где реализуется (*ФИЛ 8*).

тики без аналитических обобщений в отношении того, как он принимает решения, то уровень рефлексии оценивался как низкий. Наличие в нарративе аналитических обобщений, более детального обсуждения собственной работы с разных сторон рассматривалось как индикатор более высокого уровня рефлексии.

Более того, педагоги обращаются к специфике будущей профессиональной деятельности студентов и за пределами нарратива об ОК:

У меня вот ребята обучаются на программе «Правоохранительная деятельность». Это юристы, которые будут потом работать, как наши представители спецдисциплин говорят, «на земле». Я им всегда говорю: «Ребята, вот вам принесли протокол, к примеру. Вы еще раз проверьте, посомневайтесь чуть-чуть. Не дай Бог, я говорю, кто-то, может быть, не совсем добросовестно отнесется к своей вот работе, к своим обязанностям, и дальше, не дай Бог, будет наказан невиновный человек. Лучше еще раз проверьте (*ФИЛ 6*).

Судя по всему, необходимость учета в обучении будущей профессии или специальности студентов является убеждением, в целом регулирующим деятельность педагогов в организациях СПО, в том числе и деятельность преподавателей гуманитарных непрофессиональных дисциплин. Вероятно, формирование у педагогов такого убеждения связано с институциональной спецификой СПО и задачей мотивации студентов, которые выбрали профессиональный трек как направление подготовки, отличное от академического.

Третье общепризнанное понятие, значимое с точки зрения возможности формирования ОК, — это неотъемлемые цели и свойства учебной дисциплины. Эта категория включает представления о том, что является первоочередной задачей педагога, и тесно связана с идеями о характерных особенностях преподаваемой дисциплины. Таким образом, нарративы информантов, относящиеся к этой категории, группируются по типу реализуемого предметного содержания.

Цель овладения английским языком в учреждениях СПО, выявленная в ходе анализа, — способность к коммуникации на иностранном языке, которая предполагает владение лексикой, навыками аудирования, говорения, чтения и перевода, письма. К свойствам английского языка как дисциплины педагоги относят гибкость, т.е. способность интегрировать в том или ином объеме практически любые ОК:

Иностранный язык — это такой благодарный предмет, куда можно интегрировать все. Вообще все, что можно (*ИЯ 7*).

Цели изучения философии, судя по всему, не так однородны и сильнее связаны с мировоззрением отдельных педагогов. Первым ее атрибутивным признаком является овладение учебным материалом, и от студентов требуется способность запом-

нить разные философские школы, разных философов и определения разных концепций из учебного плана. В наиболее знаниево ориентированных нарративах специфические цели изучения философии этим и ограничиваются:

Ну, конечно, основная задача все-таки выдать материал. Да и материала очень много. Если взять нашу сегодняшнюю программу, тяжело даются онтологические вопросы. Тяжело дается гносеология... Я у себя, допустим, делаю акцент на то, как формируется сознание людей, сознание человека, сознание общества, человечества в целом на каждом историческом этапе, что формирует данное сознание, чем отличаются вот эти все эпохи друг от друга, в чем особенности. Огромное количество имен, огромное количество примеров различных. Им бы вот это освоить... (Фил 9).

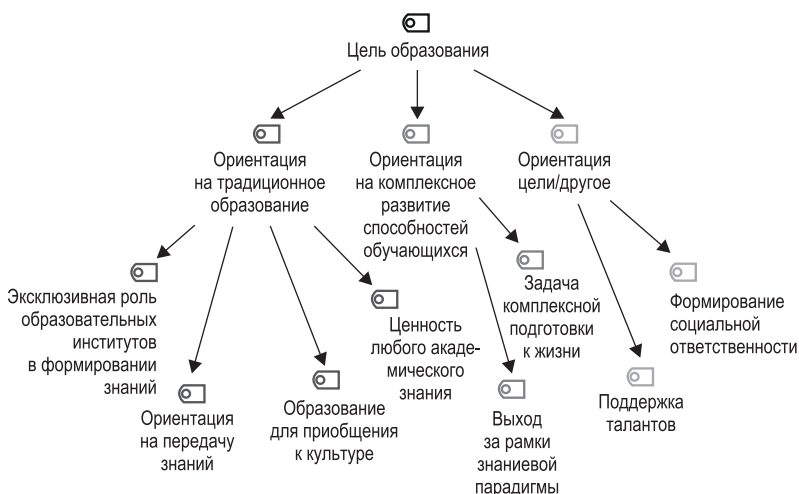
В более прогрессивных вариантах представлений о целях изучения философии к усвоению имен и концепций добавляется приобретение навыков говорения, способности последовательно и аргументированно излагать свою позицию, развитие критического мышления, расширение кругозора и формирование мировоззрения. Эти представления об итоговой ценности обучения философии как ценностно-смысловые ориентации определяют выбор конкретных педагогических технологий и методов в дополнение к традиционным лекциям. При этом к неотъемлемым свойствам философии педагоги также относят развитие способности понимать информацию и интерпретировать факты с разных точек зрения.

Наряду с институциональными убеждениями в нарративах педагогов проявляются их индивидуальные убеждения относительно целей образования, личностного смысла педагогической деятельности, наиболее эффективных подходов к оцениванию и преподаванию и т.д. Высказывания, касающиеся интеграции ОК, обнаружены только в нарративах, раскрывающих индивидуальные убеждения относительно целей образования.

На основании представлений о целях образования среди проинтервьюированных педагогов можно выделить две основные группы: сторонники традиционного обучения с передачей дисциплинарных знаний и ориентированные на комплексное развитие способностей обучающихся (рис. 3).

Педагоги, принадлежащие к первому типу, наделяют ценностью любое академическое знание, видя в нем полезность для общего развития студентов, для расширения их кругозора. При этом ценностью наделяется и сам процесс овладения знанием, который рассматривается как развитие универсальной способности к обучению:

Рис. 3. Дерево кодов тематической категории «цель образования»



Неважно, какое знание ты потребляешь. Важен сам процесс, когда ты ее изучаешь. То есть сегодня ты изучаешь теорию, а завтра ты пойдешь свой двигатель изучать (*ФИЛ 8*).

Ценность любого знания особенно подчеркивают в интервью преподаватели философии. Это утверждение становится их аргументом в дискуссии с теми, кто утверждает, что их учебная дисциплина неважна для студентов в силу отсутствия у нее явной связи с приобретаемой в СПО профессией или специальностью.

Одной из важнейших целей образования, достижению которой служит освоение обучающимися основ академических знаний, приверженцы традиционных взглядов считают приобщение к культуре:

Мое мнение, что любое общество должно двигаться вперед. Пути назад нет, всегда поступательное движение. Поступательное движение — это в том числе повышение культурного уровня, научного уровня и так далее. Повысить это невозможно без базовых знаний, поэтому образование, на мой взгляд, дает базовые знания и пытается заинтересовать тех, кого можно, дальше повышать свое образование и заниматься самообразованием в том числе... (*ФИЛ 2*).

Носители традиционных, или академических, представлений о целях образования нередко являются сторонниками жесткой селекции. Они считают, что не все обучающиеся способны быть академически успешными и задача системы образования — помочь учащимся определиться и отобрать тех, кто способен. Для тех, кто не способен, существуют разные варианты: от «выпустить

с дипломом» до введения специальных программ, облегченных в части подлежащих усвоению знаний для максимально быстрого вывода обучающихся на рынок труда.

Для педагогов-традиционалистов важно передать знание именно в академическом смысле — так они формулируют основную цель образования:

Ну, потому что первая цель образования, как я уже сказала, это все-таки обучение. Именно с точки зрения обучения определенной дисциплине (*ИЯ 2*).

Глобальная цель — воспитать личность, передать знания... да, сухое знание (*ФИЛ 8*).

Под знанием при этом понимается та информация и те навыки, которые исторически находятся в фокусе преподаваемых ими учебных дисциплин.

Еще одним индикатором традиционной ценностно-смысловой ориентации педагогов является убежденность в эксклюзивной роли образовательных институтов в формировании знаний — в том, что правильное знание можно приобрести только в системе формального образования. Без участия в формальном образовании индивид не способен усвоить все то, что нужно ему для полноценной жизни:

Глобальная цель образования — это дать знание. Как бы просто это ни звучало, но это дать знание. Потому что самообразование — это тоже вещь хорошая, когда человек что-то узнает сам для себя по своим собственным интересам. Но в принципе должна быть система, по которой человек проходит определенные этапы своей жизни. И, соответственно, на каждом этапе своей жизни он узнает что-то новое, что, может быть, он сам даже и не смог бы узнать, не догадался или не захотел бы, но рано или поздно ему это пригодится (*ИЯ 11*).

Вторая группа педагогов, выделенная на основании представлений о целях образования, — ориентированные на всестороннее развитие способностей обучающихся. Они формулируют цели образования как комплексную подготовку к жизни. В своих нарративах они фокусируются на больших задачах или ролях, которые предстоит выполнять выпускникам образовательных институтов:

Глобально образование существует для того, чтобы подготовить человека к будущей деятельности профессиональной. Все гуманитарные, так скажем, задачи вторичны, на мой взгляд, — развитие личности, эстетическое развитие. Для меня образо-

вание — это подготовка к труду в большей степени плюс социализация человека. То есть я считаю, что в образовании ребенок социализируется лучше, чем без такового. Плюс готовит себя к социальной жизни, к общению с людьми, к жизни в социуме, к тому, чтобы учитывать их интересы, и к тому, чтобы быть впоследствии полезным членом общества. Эстетическое, духовно-нравственное развитие — это тоже большая составляющая, но я расставляю приоритеты так для себя: сначала подготовка к труду, социализация, после этого духовно-эстетическое развитие человека (*ФИЛ 7*).

Таким образом, рассуждение выстраивается в рамках скорее функциональной, чем дисциплинарной логики.

Важный индикатор ориентации на комплексное развитие способностей обучающихся — выход за пределы знаниевой парадигмы: информанты подчеркивают, что цель современного образования — не знание как набор информации, поскольку проблемой сегодня становится не дефицит так понимаемого знания, а его избыток.

Глобальная цель образования — это все-таки образование. Да, даже не обучение. Это все-таки образование. Это обучение, воспитание, формирование личности. Да, человек образованный от человека необразованного отличается не набором каких-то знаний, которые сейчас, в принципе, можно получить без проблем при желании знать. Это личность с определенным набором каких-то качеств. То есть мы формируем личность. Образование — это в первую очередь формирование личности гражданина, семьянина, работника... Сейчас время энциклопедичности знаний, наверное, да, оно ушло (*ФИЛ 5*).

В 2005 году, когда я пришла работать в колледж, были совершенно другие запросы и достаточно было давать актуальную содержательную информацию. Сейчас я понимаю, что мне нужно больше учить ребят критическому мышлению в первую очередь. Даже не предметным знаниям, а умению анализировать информацию, которая поступает к ним из разных источников. Потому что даже 15 лет назад не было столько источников, сколько есть сейчас. Я понимаю, что для меня главная задача, как преподавателя, — научить их работать с этой информацией, правильно ее осмыслять, анализировать, использовать (*ИЯ 7*).

Анализ тематической категории «цель образования» в нарративах педагогов, помимо двух основных ориентаций — на традиционное образование и на комплексное развитие способностей учащихся — позволил выявить представления о целях образова-

ния, которые не сочетаются с логикой двух основных ориентаций. В эту группу мы отнесли педагогов, которые считают, что главная цель образования — поддержка талантов:

Зачем существует образование? Для того чтобы человека воспитать, обучить и развить его способности. Вот это, наверное, три составляющих самых главных образования (*ИЯ 6*).

В эту же группу мы включили тех, кто видит первоочередную задачу образования в формировании социальной ответственности:

Образование для того, чтобы вклад вносили в свои семьи, в себя, в государство, чтобы были полезные, чтобы не были лентяями, трутнями, чтобы таланты наши развивались (*ИЯ 10*).

Дискурс, сосредоточенный на работе с одаренными, талантливыми людьми и на миссии образования по развитию учащихся представляется достаточно традиционным. Педагоги, выделяющие формирование социальной ответственности как цель образования, дополнительно подчеркивают необходимость обеспечить возврат государственных инвестиций в образование за счет будущей работы выпускников.

4. Дискуссия Убеждения относительно цели образования, высказанные в интервью преподавателями философии и английского языка в российских учреждениях СПО, вполне соответствуют контексту международной академической дискуссии об идеологиях куррикулума — о системах педагогических убеждений [Kliebard, 2004; Ellis, 2014; Schiro, 2013]. В ней, как правило, выделяются традиционалистская парадигма, ориентированная на приобретение знаний, и конструктивистская или социоконструктивистская парадигма, в фокусе которой находятся более комплексные образовательные результаты. Настоящее исследование подтверждает актуальность такого базового разделения и для систем индивидуальных убеждений педагогов в отечественном среднем профессиональном образовании.

В целом результаты анализа свидетельствуют, что индивидуальные убеждения преподавателей способны лишь частично изменять практики формирования общих компетенций. Диапазон допустимых массовых педагогических практик и подходов по интеграции ОК в программы среднего профессионального образования при этом задают институциональные убеждения, отражающие нормы и правила профессионального сообщества СПО.

Процесс интерпретации запроса на формирование у студентов общих компетенций выстраивается следующим образом:

получая задачу сформировать ОК, преподаватель обращается к учебно-тематическому плану в поиске ответа на вопрос, куда именно он может интегрировать новые образовательные результаты. При реализации данной задачи процесс производства смыслов регулируется набором представлений о будущей профессии или специальности студентов и о неотъемлемых целях и свойствах учебной дисциплины. Преподаватель как бы тестирует адекватность своей интерпретации, задавая себе вопросы: а как эти ОК связаны с будущей профессиональной деятельностью учащихся? А как формирование ОК будет работать на достижение основных целей изучения моего предмета? Последний вопрос является ключевым: с его помощью отсекаются все варианты интеграции формирования ОК в учебный процесс, которые не работают на достижение предметных образовательных результатов. Критерии такого отсека, судя по всему, тесно связаны с профессиональной идентичностью интервьюируемых. Их оценка качества своей профессиональной деятельности основана в первую очередь на успешном достижении целей, специфичных для преподаваемой учебной дисциплины. В рамках отечественной дискуссии о природе профессиональной деятельности такой процесс первичной обработки запроса на внедрение нового образовательного содержания соотносится с трансформацией нормативного результата через мотивацию и проекцию внешней социальной оценки деятельности. Данная взаимосвязь описана в теории системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [1982].

Что касается индивидуальных убеждений педагогов, они выступают медиатором выбора внутри потенциально приемлемой вариативности практик, заданных институциональными убеждениями. Педагоги, ориентированные на обучение преимущественно предметному знанию и навыкам, т.е. на традиционное образование, склонны решать задачу формирования ОК за счет расширения ожидаемых результатов от уже реализуемых ими практик. Осмысляя задачу формировать ОК, они приходят к выводу, что реальное изменение педагогических практик не требуется, так как они уже развивают у учащихся ОК, и выполнить эту задачу можно без вреда для достижения основных целей изучения их дисциплины. Те же ОК, которые не развиваются естественным образом, педагоги-традиционалисты — и преподаватели философии, и преподаватели английского языка — определяют как неподходящие.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что убеждения педагогов служат медиатором между планируемым национальным и реализуемым уровнями куррикулума. К тем же выводам приходили авторы предыдущих исследований [Coburn, 2001; Wallace, Priestley, 2011; Seifried, 2012; Reichert, Lange, Chow, 2021], но в них выделялись либо индивидуальные, либо

коллективные убеждения, а институциональный уровень не находил должного отражения. При этом исследователи фиксировали изменения убеждений педагогов при смене институционального контекста [Schiro, 2013], но такие факты обсуждались как переход от одной педагогической парадигмы к другой. Полученные нами данные дают основания утверждать, что существует отдельный блок институциональных убеждений, которые составляют неотъемлемую часть принадлежности к профессии в том или ином образовательном институте. Вероятно, они играют роль фильтра как при выборе модернизационных инициатив для реализации, так и при трудоустройстве педагогических работников на те или иные рабочие места. Педагоги либо интернализируют институциональные убеждения, свойственные данному сообществу, и тогда их индивидуальная система представлений об образовании претерпевает определенные изменения, либо трудоустраиваются в иные институты.

5. Заключение

Формирование общих компетенций — важная задача системы среднего профессионального образования, выполнение которой помогает обеспечить не только качество подготовки, востребованное работодателями, но и долгосрочную конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Идея развивать надпрофессиональные способности не нова, но внедрение ОК стало одной из отличительных характеристик компетентностного подхода в отечественном профобразовании. Изменения содержания образования при этом предполагали модернизацию по типу «сверху вниз».

Успешность внедрения в учебных заведениях новшеств «сверху вниз» во многом зависит от того, как педагоги интерпретируют поступающий к ним запрос на изменения и как претворяют его на практике. Международный опыт исследований свидетельствует, что убеждения педагогов участвуют в процессе интерпретации запроса на изменения в качестве медиаторов. Проведенное исследование подтверждает, что убеждения педагогов играют значимую роль в интерпретации запроса на формирование ОК в отечественной системе среднего профессионального образования. При этом полученные нами данные показывают, что для процесса интерпретации запроса первостепенное значение имеют институциональные убеждения, которые задают диапазон допустимых педагогических практик. Индивидуальные же убеждения педагогов определяют, в какой части этого диапазона — более традиционной или более инновационной — окажется их индивидуальный план действий.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что для успеха модернизации содержания образования важно в пер-

вую очередь сфокусироваться на поддержке изменений в системе институциональных убеждений, которые являются первичным фильтром при интерпретации запроса на формирование ОК. Воздействуя на институциональные убеждения, можно повысить потенциал внедрения инноваций в образовательной организации за счет расширения границ допустимых практик, которые педагоги массово ассоциируют с надлежащим выполнением своих профессиональных обязанностей. Так, применительно к задаче формирования ОК необходимо преодолеть институциональные убеждения, согласно которым ОК должны формировать только педагоги, преподающие те дисциплины, в которых учебно-тематические планы имеют отношение к формированию ОК. Кроме того, необходимо преодолеть убеждения о допустимости опосредованного развития ОК без целенаправленного планирования образовательных активностей для их формирования, без оценки хода освоения студентами общих компетенций и без предоставления учащимся обратной связи.

Приложения
Приложение 1.
Фрагмент гайда
для полуструктурированных
интервью,
на основе
которых реализовано настоящее
исследование

Тема 3. Педагогические убеждения

Давайте сейчас немного обсудим общие идеи о цели образования и принципах образовательного процесса, после чего перейдем к более конкретным вопросам, связанным с вашим профессиональным опытом.

1. Зачем, по вашему мнению, в целом существует образование как явление? Какова его цель?
2. В чем смысл вашей работы как преподавателя? Ради чего или кого вы работаете?
3. На основе каких соображений следует выбирать, что следует изучать в школах или колледжах, из всего многообразия того, чему в принципе можно обучать молодых людей?

Уточняющий вопрос: когда мы говорим об отборе знаний, что важнее — выбор источника, из которого мы его берем, или потенциал использования этого знания?

4. Какие способности дает человеку знание?
5. Желаемый результат образования — это изменение поведения или изменение разума? Почему?
6. В своей работе педагогам следует руководствоваться какой-то универсальной теорией обучения (если да, то какой) или же методиками преподавания отдельных дисциплин?
7. Какова ключевая роль преподавателя в образовательном процессе?

8. Какова цель оценивания в образовательном процессе? Для чего его следует производить?
9. Какой подход к оцениванию, на ваш взгляд, является оптимальным — оценивание успехов студента с учетом успеваемости группы, в которой он учится, оценивание студентов по критериям без учета успеваемости в группе или иной подход? Какой? Почему?

Тема 4. Интерпретация общих компетенций

10. Как устроен процесс по формированию общих компетенций в вашем колледже? Перед всеми преподавателями ставится задача формировать их или только перед преподавателями отдельных дисциплин? Если отдельных дисциплин, то каких?

Сейчас есть разные списки общих компетенций, которые используются в СПО. Я предлагаю обсудить один из них более подробно. Вам доводилось работать с этой версией перечня общих компетенций?

Таблица 1. Перечень общих компетенций

ОК 01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам
ОК 02. Осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности
ОК 03. Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие
ОК 04. Работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами
ОК 05. Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста
ОК 06. Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей, применять стандарты антикоррупционного поведения
ОК 07. Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях
ОК 08. Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности
ОК 09. Использовать информационные технологии в профессиональной деятельности
ОК 10. Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках
ОК 11. Использовать знания по финансовой грамотности, планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере

11. Какие из представленных общих компетенций вы формируете в рамках преподаваемой вами дисциплины? Почему эти, а не другие?

Для преподавателей, которые не знакомы с перечнем: какие из представленных общих компетенций вы могли бы, по вашему мнению, формировать в рамках преподаваемой вами дисциплины? Почему эти, а не другие?

12. Все ли компетенции, на ваш взгляд, являются понятно сформулированными? Если нет, то какие компетенции описаны недостаточно ясно?
13. Могли бы вы, пожалуйста, объяснить, что означают для вас следующие фразы:
- «эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами»;
 - «осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей»;
 - «личностное развитие»;
 - «использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности».
14. Есть ли, на ваш взгляд, что-то, что следовало бы добавить в представленный перечень, для того чтобы он лучше отображал развитие/обучение студентов в рамках вашей дисциплины?

Тема 5. Формирование общих компетенций

Давайте обсудим, как представленные в списке общие компетенции являются или могут быть частью вашей дисциплины (английский язык / философия).

15. Расскажите, пожалуйста, как вы формируете ОК 1, 2, 3 и т.д. (каждая из ранее упомянутых) в рамках вашей дисциплины.

Уточняющие вопросы

- Как организовано планирование обучения этой общей компетенции? Она разделяется на какие-то части/аспекты? На какой примерно доле занятий планируется развивать эту компетенцию?
- В рамках каких тем (дидактических единиц) происходит формирование?
- С помощью каких методов и педагогических технологий? Пожалуйста, приведите конкретные примеры.
- Есть ли какая-то информация, которую вы рассказываете студентам для того, чтобы произошло овладение компетенцией? Какая это информация? Пожалуйста, приведите конкретные примеры.

16. Есть ли у вас организационные возможности отбирать содержание обучения (дидактические единицы) в рамках вашей дисциплины для того, чтобы развивать общие компетенции? Если да, приведите, пожалуйста, пример, когда содержание обучения отбиралось с целью формирования той или иной общей компетенции.
17. А возможно ли, на ваш взгляд, увидеть и оценить прогресс студентов в освоении общих компетенций? Если да, то как? Как вы оцениваете общие компетенции студентов?
18. А как вы оцениваете студентов по вашей дисциплине? Почему именно так?
19. Каковы, по вашему мнению, основные препятствия для развития общих компетенций в рамках профессиональных образовательных программ?

Приложение 2.
Характеристики
участников
интервью

Код участника	Условный номер профессиональной образовательной организации (ПОО)	Регион	Пол	Биографическое описание
ФИЛ 1	ПОО 1	Московская область	Жен.	Высшее образование (учитель истории), аспирантура (без защиты диссертации), весь трудовой опыт связан с работой в сфере образования, педагогическая нагрузка высокая (2 ставки)
ФИЛ 2	ПОО 3	Московская область	Муж.	Высшее образование (военный), опыт работы разнообразный (армия, инвестиционная компания, банк, образование), педагогическая нагрузка очень высокая (больше 2 ставок)
ФИЛ 3	ПОО 4	г. Москва	Жен.	СПО, высшее образование (преподаватель истории и специальных гуманитарных дисциплин), весь трудовой опыт связан с образованием, педагогическая нагрузка 1,5 ставки
ФИЛ 4	ПОО 2	Московская область	Жен.	Высшее образование (учитель музыки, русского языка и литературы), весь трудовой опыт связан с образованием, педагогическая нагрузка маленькая, основная должность – заведующая методическим факультетом
ФИЛ 5	ПОО 5	Челябинская область	Жен.	Высшее образование (педагог-психолог широкого профиля), весь трудовой опыт связан с работой в системе образования, педагогическая нагрузка – 1 ставка
ФИЛ 6	ПОО 3	Московская область	Жен.	Высшее образование (учитель истории), весь трудовой опыт связан с работой в системе СПО, учебная нагрузка высокая – около 2 ставок

Код участника	Условный номер профессиональной образовательной организации (ПОО)	Регион	Пол	Биографическое описание
ФИЛ 7	ПОО 5	Челябинская область	Жен.	Высшее образование (политолог), второе высшее образование (клинический психолог), есть опыт работы в политических организациях, но основной опыт – в сфере образования, педагогическая нагрузка – 1 ставка
ФИЛ 8	ПОО 4	г. Москва	Жен.	Высшее образование (учитель истории), весь трудовой опыт связан с системой образования, педагогическая нагрузка высокая – около 2 ставок
ФИЛ 9	ПОО 5	Челябинская область	Жен.	СПО, затем высшее образование (учитель истории), весь трудовой опыт связан с системой образования (дошкольное, школьное, среднее профессиональное), в настоящее время учебная нагрузка маленькая, занимает административную должность
ФИЛ 10	ПОО 6	г. Новосибирск	Муж.	СПО, затем высшее образование (учитель истории), работал в разных областях (журналистика, стройка) до начала педагогической карьеры в ПОО, педагогическая нагрузка – примерно 1,5 ставки
ИЯ 1	ПОО 2	Московская область	Жен.	Высшее образование (иностранные языки), весь трудовой опыт связан с системой образования, педагогическая нагрузка – примерно 1 ставка
ИЯ 2	ПОО 3	Московская область	Жен.	Высшее образование (государственное и муниципальное управление), работала в учреждениях государственного управления, потом начала карьеру в образовании, педагогическая нагрузка – 1 ставка
ИЯ 3	ПОО 5	Челябинская область	Жен.	СПО, высшее образование (лингвистика и межкультурная коммуникация), работа офисным служащим, а затем переход в систему образования, педагогическая нагрузка – около 1 ставки
ИЯ 4	ПОО 4	Москва	Жен.	Высшее образование (иностранные языки), основной трудовой стаж в сфере науки, педагогическая нагрузка – около 1,5 ставки
ИЯ 5	ПОО 3	Московская область	Жен.	Высшее образование (педагог профессиональных дисциплин, агроинженерное направление), весь трудовой опыт связан с работой в сфере образования, педагогическая нагрузка 0,5 ставки, основная должность – заведующий отделением
ИЯ 6	ПОО 4	г. Москва	Жен.	Высшее образование (учитель русского языка и литературы, учитель английского

Код участника	Условный номер профессиональной образовательной организации (ПОО)	Регион	Пол	Биографическое описание
				языка), весь трудовой опыт связан с системой образования, педагогическая нагрузка – около 1,5 ставки
ИЯ 7	ПОО 2	Московская область	Жен.	Высшее образования (иностранные языки), весь трудовой опыт связан с системой образования, педагогическая нагрузка – 0,5 ставки
ИЯ 8	ПОО 4	г. Москва	Жен.	Высшее образование (преподаватель русского и иностранного языка), практически весь, за исключением двух месяцев, трудовой опыт связан с системой образования, педагогическая нагрузка – 2 ставки
ИЯ 9	ПОО 4	г. Москва	Жен.	Высшее образование (иностранные языки), опыт работы переводчиком, однако основной опыт связан с системой образования, педагогическая нагрузка – около 2 ставок
ИЯ 10	ПОО 5	Челябинская область	Жен.	Высшее образование (иностранные языки), большой опыт работы переводчиком, разделяющий два периода работы в системе образования, педагогическая нагрузка – чуть больше 1 ставки
ИЯ 11	ПОО 7	г. Москва	Жен.	Высшее образование (иностранные языки), весь трудовой опыт связан с преподавательской деятельностью (репетиторство, работа в образовательных организациях), педагогическая нагрузка – 1 ставка

Литература

1. Аузан А.А. (2017) Развитие и «колея» зависимости. *Мировая экономика и международные отношения*, т. 61, № 10, сс. 96–105. <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2017-61-10-96-105>
2. Блинов В.И. (2008) *Концептуальные основы разработки федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования нового поколения*. М.: Федеральный институт развития образования.
3. Бондаренко Н.В. (2018) *Анализ взаимодействия системы среднего профессионального образования и работодателей высокотехнологичных секторов экономики*. М.: НИУ ВШЭ.
4. Гасинец М.В. (2022) Роль учителя в реализации реформ содержания образования: опыт зарубежных исследований. *Педагогика и психология образования*, № 1, сс. 70–85. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-1-70-85>
5. Добрякова М.С., Фрумин И.Д. (ред.) (2020) *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
6. Дудырев Ф.Ф., Романова О.А. (2019) *Организация образовательного процесса студентов СПО: массовые и высокотехнологичные профессии и специальности*. М.: НИУ ВШЭ.

7. Зудина А.А. (2022) Некогнитивные навыки молодежи NEET в России. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 154–183. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-154-183>
8. Корешникова Ю.Н., Авдеева Е.А. (2022) Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 36–66. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-36-66>
9. Корнейчук Б.В. (2016) «Эффект колеи» в контексте эволюционной теории экономических изменений. *Terra Economicus*, т. 14, № 1, сс. 78–87. <https://doi.org/10.18522/2073-6606-2016-14-1-78-87>
10. Норт Д. (1997) *Институты, институциональные изменения и функционирование экономики*. М.: Фонд экономической книги «Начала».
11. Пащенко Т.В. (ред.) (2023) *Универсальные компетенции в российских университетах*. М.: Эгитас.
12. Романова О.А. (2021) Компетентностный подход в среднем профессиональном образовании: систематический обзор российской литературы. *Образование и саморазвитие*, т. 16, № 2, сс. 105–123. <https://doi.org/10.26907/esd.16.2.06>
13. Шадриков В.Д. (1982) *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. М.: Наука.
14. Araujo L., Harrison D. (2002) Path Dependence, Agency and Technological Evolution. *Technology Analysis & Strategic Management*, vol. 14, no 1, pp. 5–19. <https://doi.org/10.1080/09537320220125856>
15. Ashton P.T. (2014) Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (eds H. Fives, M.G. Gill), New York; London: Routledge, pp. 31–47.
16. Chadha D., Nicholls G. (2006) Teaching Transferable Skills to Undergraduate Engineering Students: Recognizing the Value of Embedded and Bolt-On Approaches. *International Journal of Engineering Education*, vol. 22, no 1, pp. 116–122.
17. Chirikov I., Gruzdev I. (2014) Back in the USSR: Path Dependence Effects in Student Representation in Russia. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 3, pp. 455–469. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896181>
18. Coburn C.E. (2001) Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, no 2, pp. 145–170. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737023002145>
19. Cranmer S. (2006) Enhancing Graduate Employability: Best Intentions and Mixed Outcomes. *Studies in Higher Education*, vol. 31, no 2, pp. 169–184. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572041>
20. David P.A. (1985) Clio and the Economics of QWERTY. *The American Economic Review*, vol. 75, no 2, pp. 332–337.
21. Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. (2011) The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, vol. 82, no 1, pp. 405–432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
22. Ellis A.K. (2014) *Exemplars of Curriculum Theory*. New York, NY: Routledge.
23. Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A.T. (2010) Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 42, no 3, pp. 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
24. Fang Z. (1996) A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, vol. 38, no 1, pp. 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
25. Feeney S., Hogan J.A. (2017) A Path Dependence Approach to Understanding Educational Policy Harmonisation: The Qualifications Framework in the Euro-

- pean Higher Education Area. *Higher Education Policy*, vol. 30, October, pp. 279–298. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0019-3>
26. Fives H., Buehl M.M. (2012) Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? *APA Educational Psychology Handbook* (eds K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan), Washington, DC: American Psychological Association, vol. 2, pp. 471–499.
 27. Fortwengel J., Keller A. (2020) Agency in the Face of Path Dependence: How Organizations Can Regain Scope for Maneuver. *Business Research*, vol. 13, July, pp. 1169–1201. <https://doi.org/10.1007/s40685-020-00118-w>
 28. Fraser C., Duignan G., Stewart D., Rodrigues A. (2019) Overt and Covert: Strategies for Building Employability Skills of Vocational Education Graduates. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, vol. 10, no 1, pp. 157–172. <http://dx.doi.org/10.21153/jtlge2019vol10no1art782>
 29. Kagan D. (2010) Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, vol. 27, no 1, pp. 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
 30. Kliebard H.M. (2004) *The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958*. New York, NY: Routledge & Kegan Paul.
 31. König J. (ed.) (2012) Teachers’ Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation, Connections to Knowledge and Performance, Development and Change. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
 32. Krücken G. (2003) Learning the “New, New Thing”: On the Role of Path Dependency in University Structures. *Higher Education*, vol. 46, no 3, pp. 315–339. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025344413682>
 33. Nespor J. (1987) The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, no 4, pp. 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
 34. Pajares F. (1992) Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, no 3, pp. 307–332.
 35. Reichert F., Lange D., Chow L. (2021) Educational Beliefs Matter for Classroom Instruction: A Comparative Analysis of Teachers’ Beliefs about the Aims of Civic Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 98, no 1, Article no 103248. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2020.103248>
 36. Romanova O. (2022) Embedding Employability Skills into Vocational Education and Training: What Works Best for Students’ Self-Evaluation and Aspirations? *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, vol. 13, no 1, pp. 20–36. <https://doi.org/10.21153/jtlge2022vol13no1art1589>
 37. Schiro M. (2013) *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Los Angeles, CA: Sage.
 38. Seifried J. (2012) The Role of Teachers’ Pedagogical Beliefs — An Analysis from the Perspective of Vocational Education and Training. *Teachers’ Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation, Connections to Knowledge and Performance, Development and Change* (ed. J. König), Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, pp. 131–147.
 39. Soleimani N. (2020) ELT Teachers’ Epistemological Beliefs and Dominant Teaching Style: A Mixed Method Research. *Asian Journal of Second and Foreign Language Education*, vol. 5, no 12. <https://sfeducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-020-00094-y>
 40. Tan C., Yang J.A. (2021) Path-Dependency or Path-Shaping? An Analysis of the Policy to Target Exam-Oriented in South Korea. *Critical Studies in Education*, vol. 62, no 2, pp. 195–210. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1611612>
 41. Van den Akker J., Fasoglio D., Mulder H. (2010) *A Curriculum Perspective on Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
 42. Wallace C.S., Priestley M. (2011) Teacher Beliefs and the Mediation of Curriculum Innovation in Scotland: A Socio-Cultural Perspective on Professional Deve-

lopment and Change. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, no 3, pp. 357–381. <http://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>

References

- Araujo L., Harrison D. (2002) Path Dependence, Agency and Technological Evolution. *Technology Analysis & Strategic Management*, vol. 14, no 1, pp. 5–19. <https://doi.org/10.1080/09537320220125856>
- Ashton P.T. (2014) Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (eds H. Fives, M.G. Gill), New York; London: Routledge, pp. 31–47.
- Auzan A.A. (2017) Path Dependence Problem and Possibilities of its Overcoming. *World Economy and International Relations*, vol. 61, no 10, pp. 96–105 (In Russian). <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2017-61-10-96-105>
- Blinov V.I. (2008) *The Conceptual Framework for the Development of Federal State Educational Standards for Primary and Secondary Vocational Education of the New Generation*. Moscow: Federal Institute for Educational Development (In Russian).
- Bondarenko N.V. (2018) *Analysis of the Interaction of the Secondary Vocational Education System and Employers of High-Tech Sectors of the Economy*. Moscow: HSE (In Russian).
- Chadha D., Nicholls G. (2006) Teaching Transferable Skills to Undergraduate Engineering Students: Recognizing the Value of Embedded and Bolt-On Approaches. *International Journal of Engineering Education*, vol. 22, no 1, pp. 116–122.
- Chirikov I., Gruzdev I. (2014) Back in the USSR: Path Dependence Effects in Student Representation in Russia. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 3, pp. 455–469. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896181>
- Coburn C.E. (2001) Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23, no 2, pp. 145–170. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737023002145>
- Cranmer S. (2006) Enhancing Graduate Employability: Best Intentions and Mixed Outcomes. *Studies in Higher Education*, vol. 31, no 2, pp. 169–184. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572041>
- David P.A. (1985) Clio and the Economics of QWERTY. *The American Economic Review*, vol. 75, no 2, pp. 332–337.
- Dobryakova M.S., Froumin I.D. (eds) (2020) *Universal Competencies and New Literacy: From Slogans to Reality*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
- Dudyrev F.F., Romanova O.A. (2019) *Organization of the Educational Process of Vocational Students: Mass and High-Tech Professions and Specialties*. Moscow: HSE (In Russian).
- Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. (2011) The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, vol. 82, no 1, pp. 405–432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ellis A.K. (2014) *Exemplars of Curriculum Theory*. New York, NY: Routledge.
- Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A.T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 42, no 3, pp. 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Fang Z. (1996) A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, vol. 38, no 1, pp. 47–65. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Feeney S., Hogan J.A. (2017) A Path Dependence Approach to Understanding Educational Policy Harmonisation: The Qualifications Framework in the European Higher Education Area. *Higher Education Policy*, vol. 30, October, pp. 279–298. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0019-3>

- Fives H., Buehl M.M. (2012) Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? *APA Educational Psychology Handbook* (eds K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan), Washington, DC: American Psychological Association, vol. 2, pp. 471–499.
- Fortwengel J., Keller A. (2020) Agency in the Face of Path Dependence: How Organizations Can Regain Scope for Maneuver. *Business Research*, vol. 13, July, pp. 1169–1201. <https://doi.org/10.1007/s40685-020-00118-w>
- Fraser C., Duignan G., Stewart D., Rodrigues A. (2019) Overt and Covert: Strategies for Building Employability Skills of Vocational Education Graduates. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, vol. 10, no 1, pp. 157–172. <http://dx.doi.org/10.21153/jtlge2019vol10no1art782>
- Gasinets M.V. (2022) The Teachers’ Role in Curriculum Reform Implementation. *Pedagogika i Psikhologiya obrazovaniya / Pedagogy and Psychology of Education*, no 1, pp. 70–85 (In Russian). <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-1-70-85>
- Kagan D. (2010) Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, vol. 27, no 1, pp. 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kliebard H.M. (2004) *The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958*. New York, NY: Routledge & Kegan Paul.
- König J. (ed.) (2012) Teachers’ Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation, Connections to Knowledge and Performance, Development and Change. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Koreshnikova Yu.N., Avdeeva E.A. (2022) Interest Cannot Be Forced. The Role of Academic Motivation and Teaching Styles in the Development of Students’ Critical Thinking. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 36–66 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-36-66>
- Korneychuk B.V. (2016) Path Dependence in Context of Evolutionary Theory of Economic Change. *Terra Economicus*, vol. 14, no 1, pp. 78–87 (In Russian). <https://doi.org/10.18522/2073-6606-2016-14-1-78-87>
- Krücken G. (2003) Learning the “New, New Thing”: On the Role of Path Dependency in University Structures. *Higher Education*, vol. 46, no 3, pp. 315–339. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025344413682>
- Nespor J. (1987) The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, no 4, pp. 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- North D. (1997) *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Moscow: Foundation of the Economic Book “Beginnings” (In Russian).
- Pajares F. (1992) Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, no 3, pp. 307–332.
- Pashchenko T.V. (ed.) (2023) *Universal Competencies in Russian Universities*. Moscow: Egita (In Russian).
- Reichert F., Lange D., Chow L. (2021) Educational Beliefs Matter for Classroom Instruction: A Comparative Analysis of Teachers’ Beliefs about the Aims of Civic Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 98, no 1, Article no 103248. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2020.103248>
- Romanova O. (2022) Embedding Employability Skills into Vocational Education and Training: What Works Best for Students’ Self-Evaluation and Aspirations? *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, vol. 13, no 1, pp. 20–36. <https://doi.org/10.21153/jtlge2022vol13no1art1589>
- Romanova O.A. (2021) Competence-Based Approach in Vocational Education and Training: Systematic Review of the Russian Literature. *Education and Self Development*, vol. 16, no 2, pp. 105–123 (In Russian). <https://doi.org/10.26907/esd.16.2.06>
- Schiro M. (2013) *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Los Angeles, CA: Sage.
- Seifried J. (2012) The Role of Teachers’ Pedagogical Beliefs — An Analysis from the Perspective of Vocational Education and Training. *Teachers’ Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation, Connections to Knowledge and Perfor-*

- mance, Development and Change* (ed. J. Konig), Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, pp. 131–147.
- Shadrikov V.D. (1982) *Problems of the Systemogenesis of Professional Activity*. Moscow: Nauka (In Russian).
- Soleimani N. (2020) ELT Teachers' Epistemological Beliefs and Dominant Teaching Style: A Mixed Method Research. *Asian Journal of Second and Foreign Language Education*, vol. 5, no 12. <https://sfl.education.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-020-00094-y>
- Tan C., Yang J.A. (2021) Path-Dependency or Path-Shaping? An Analysis of the Policy to Target Exam-Oriented in South Korea. *Critical Studies in Education*, vol. 62, no 2, pp. 195–210. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1611612>
- Van den Akker J., Fasoglio D., Mulder H. (2010) *A Curriculum Perspective on Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wallace C.S., Priestley M. (2011) Teacher Beliefs and the Mediation of Curriculum Innovation in Scotland: A Socio-Cultural Perspective on Professional Development and Change. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, no 3, pp. 357–381. <http://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>
- Zudina A.A. (2022) Non-Cognitive Skills of NEET Youth in Russia. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 154–183 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-154-183>