

RU

Формирование конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования: единая региональная модель

Четкин О. В., Чернышева Е. И.

Аннотация. Цель исследования – теоретическое обоснование и проектирование единой региональной модели формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования. Разработанная модель представляет собой комплексный инструмент повышения качества подготовки будущих педагогов, при этом системообразующим элементом модели выступает обучающийся. Содержание подготовки структурировано по модульному принципу с выделением инвариантных и вариативных компонентов, реализуемых на трёх уровнях профессионального становления: довузовском, вузовском и послевузовском. Механизмом интеграции модулей выступает профессионально-ориентированный маршрут, обеспечивающий преемственность и непрерывность профессионального развития. Научная новизна исследования состоит в расширении научных представлений о структурно-функциональных и организационно-управленческих характеристиках формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования за счет репрезентации процесса как системы непрерывного профессионального развития педагогов с учетом конкретных особенностей региона. В результате исследования показано, что разработанная модель функционирует как единая система на территории конкретного региона; охватывает все этапы профессионального становления педагога; интегрирует усилия различных субъектов образовательного процесса.

EN

Developing the competitiveness of young professionals in the field of education: a unified regional model

O. V. Chetkin, E. I. Chernysheva

Abstract. The purpose of the study is to provide a theoretical rationale for and design a unified regional model for developing the competitiveness of young professionals in the field of education. The developed model is a comprehensive tool for improving the quality of training future teachers, with the learner serving as its system-forming element. The content of training is structured on a modular basis, with invariant and variable components implemented at three levels of professional development: pre-university, university, and post-university. A professionally oriented pathway serves as the mechanism for integrating the modules, ensuring continuity in professional development. The scientific novelty of the study lies in expanding scientific understanding of the structural-functional and organizational-managerial characteristics of developing the competitiveness of young education professionals by representing the process as a system of continuous professional development for teachers, taking into account the specific features of a particular region. The study demonstrates that the developed model functions as a unified system within a specific region; covers all stages of a teacher's professional development; and integrates the efforts of various participants in the educational process.

Введение

Современная система образования Российской Федерации находится в состоянии серьезной трансформации, обусловленной действием ряда тенденций: цифровизации всех сфер жизнедеятельности, изменений в сфере технологий, кризиса народонаселения, трансформации рынка труда, новых требований к компетенциям педагога. В этих условиях традиционные подходы к сопровождению молодых специалистов, ориентированные на трансляцию опыта и адаптацию к существующим требованиям в системе образования, оказываются

недостаточно эффективными. Именно поэтому возникает потребность в переосмыслении стратегий подготовки и закрепления педагогических кадров, а также в разработке новых моделей, учитывающих как глобальные вызовы, так и региональную специфику в сфере образования.

Анализ кадровой ситуации в системе образования Российской Федерации выявляет следующие проблемные зоны (Ежегодный доклад..., 2022; Карпов, 2025). Во-первых, кадровый дефицит: в общеобразовательных школах до 18-25% педагогических ставок вакантны, особенно в сельской местности, что приводит к перегрузке работающих педагогов и снижению качества образования. Во-вторых, низкий уровень ротации поколений в педагогическом коллективе: до 35-40% молодых педагогов покидают профессию в первые три года, что влечёт потерю инвестиций государства в подготовку педагогических кадров и разобщение коллективов. В-третьих, разрыв между подготовкой педагогов в образовательных организациях и реальной практической деятельностью: установлено, что 60% выпускников отмечают несоответствие вузовской подготовки реальным условиям выполнения педагогических обязанностей. В-четвёртых, цифровые несоответствия: молодые педагоги обладают хорошо развитыми цифровыми компетенциями, но не всегда могут их применить в образовательной среде. Указанные проблемы носят системный характер и требуют комплексного решения, которое невозможно без пересмотра подходов к формированию конкурентоспособности молодого специалиста.

В этой связи ключевым становится вопрос о том, что именно следует понимать под конкурентоспособностью педагога. В настоящем исследовании конкурентоспособность молодого специалиста сферы образования рассматривается как многомерный конструкт, интегрирующий не только совокупность профессиональных компетенций, но и социально-личностные качества, обеспечивающие преимущества специалиста на рынке труда. В теоретическом дискурсе конкурентоспособность раскрывается через такие приоритетные качества личности, как чёткость ценностных ориентаций, творческое отношение к деятельности, способность к риску, лидерство, стрессоустойчивость и стремление к непрерывному профессиональному росту (Четкин, Авилова, 2026). При этом в контексте регионального педагогического образования конкурентоспособность приобретает специфическое измерение, интегрирующее два взаимосвязанных аспекта: профессиональную подготовку, ориентированную на требования регионального рынка труда, и социокультурную идентичность, укоренённую в этнокультурных традициях территории.

Как показывает анализ научной литературы (Берил, 2025; Воронин, 2010; Вербицкий, 2019; Горнев, 2026; Ильевич, 2020; Чернышева, Четкин, 2024), на данный момент научным сообществом недостаточно разработаны модели, реализация которых позволила бы обеспечить непрерывность профессионального становления педагога (от профессиональной ориентации до устойчивого закрепления в профессии), которые одновременно учитывали бы региональную специфику и интегрировали современные педагогические технологии. Сказанное выше определяет актуальность настоящего исследования.

В соответствии с заявленной целью работы в качестве ее задач следует обозначить следующие:

1. Охарактеризовать ключевые тенденции в системе кадрового обеспечения образовательных организаций педагогами.
2. Систематизировать отечественные и зарубежные подходы к формированию конкурентоспособности педагога на различных уровнях профессионального становления.
3. Разработать региональную единую модель формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования, интегрирующую инвариантные и вариативные модули на довузовском, вузовском и послевузовском уровнях профессионального становления.
4. Обосновать механизм построения профессионально-ориентированного маршрута как инструмента персонализации профессионального развития молодого специалиста и интеграции содержательных модулей профессиональной подготовки.
5. Предложить диагностический инструментарий, позволяющий отслеживать динамику профессионального развития молодого специалиста на каждом уровне модели, включая психолого-педагогические и экспертно-статистические методы оценки эффективности.

Теоретической базой исследования выступили следующие подходы. Системно-деятельностный подход (Репринцева, 2017), рассматривающий профессиональное становление как активную, целенаправленную деятельность субъекта, позволил охарактеризовать ключевые тенденции кадрового обеспечения через призму изменения характера и содержания педагогической деятельности. Компетентностный подход (Новикова, 2017), акцентирующий формирование интегративных профессиональных компетенций, при решении второй задачи дал возможность систематизировать отечественные и зарубежные подходы к формированию конкурентоспособности педагога. Экосистемный подход (Громыко, 2023) позволил трактовать систему сопровождения как открытую, самоорганизующуюся совокупность субъектов и ресурсов. Контекстный подход (Васякина, 2015) обеспечил приближение содержания подготовки к реальным условиям профессиональной деятельности. Андрагогический подход (Ильевич, Жолтык, 2020) способствовал учёту особенностей обучения взрослых и опоры на их профессиональный опыт.

Методологическую основу также составляют форсайт-методология, ориентированная на опережающее развитие и формирование компетенций будущего, и принципы цифровой трансформации образовательных процессов. Интеграция указанных подходов позволила построить многоуровневую модель, в которой каждый этап профессионального становления получает адекватное теоретическое обоснование.

Для решения указанных задач в статье применяются следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы по формированию конкурентоспособности молодого специалиста, выявление проблемных зон в этой сфере, а также обобщение накопленного педагогического опыта – для проектирования единой региональной модели формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения разработанной радиальной модели в региональных системах образования, а также проектирования и реализации диагностического инструментария. Модель создаёт основу для перехода от интуитивных управленческих решений к доказательным, эмпирически верифицированным практикам подготовки и закрепления педагогических кадров в регионе.

Обсуждение и результаты

Прежде чем перейти к проектированию предлагаемой модели, необходимо проанализировать существующие в отечественной и зарубежной практике подходы к формированию конкурентоспособности молодого педагога. Такой анализ позволит выявить сильные стороны и ограничения уже апробированных решений, а также определить вектор авторской разработки.

В российской практике всё большее распространение получают модели, интегрирующие систему подготовки педагогов с реальными потребностями региональных рынков труда. Согласно исследованию С. Д. Каракозова и М. В. Худжиной (2023), ключевым условием конкурентоспособности выпускника вуза становится преодоление разрыва между формируемыми компетенциями и требованиями ключевых региональных работодателей. Предложенная авторами дидактическая модель ориентирована на подготовку выпускника к деятельности в рамках конкретных проектных ролей, характерных для регионального производственного процесса.

1. Другим примером институционального решения выступает федеральный проект «Профессионалитет» (https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/), реализуемый с 2022 года. Данный проект представляет собой модель ускоренной подготовки кадров за счёт интеграции образовательных организаций с предприятиями. Так, например, в Омской области в проекте участвуют 20 образовательных организаций и 46 отраслевых компаний, что позволяет студентам получать практический опыт и повышает гарантии трудоустройства (В Омске обсудили итоги..., 2025).

В свою очередь Д. В. Горнев (2026) обосновывает концепцию кадрового суверенитета российских территорий через интеграцию механизмов комплексного развития территорий и образовательных лиг нового поколения. Модель «гимназия – вуз – регион» обеспечивает устойчивую траекторию профессионального развития, сочетающую академическое образование, наставничество и трудоустройство.

Особого внимания заслуживает опыт Белгородской области, на территории которой реализуется кейс системной региональной политики, направленной на повышение статуса и конкурентоспособности педагогической профессии. За пять лет регион совершил качественный скачок в развитии, заняв лидирующие позиции в России в данной сфере. Ключевые элементы кейса включают: формирование региональной команды педагогов-лидеров; материальное стимулирование через KPI (планируемое удвоение зарплаты учителей до 120 тыс. рублей); переопределение критериев эффективности – отказ от оценки успеваемости в пользу определения успешности ребёнка; цифровизацию образовательного процесса и снижение бюрократической нагрузки на педагогов.

Параллельно с этим в российской научно-педагогической литературе утверждается концепция университета как системообразующего компонента региональной образовательной системы (Берил, Васильева, 2025; Волошина, Обухов, Осетрин, 2016; Воронин, 2010; Марфина, Ротерс, 2023; Семенова, 2018; Скворцов, 2014).

Опыт Кабардино-Балкарского государственного университета демонстрирует действенность применения на практике сходной модели развития педагогического высшего образования, в которой университет выступает интегратором («мягкая сила»), объединяющим школы, колледжи и вузы (КБГУ представил стратегические модели..., 2026). Данная модель позволяет преодолеть ведомственную разобщённость, что особенно актуально для регионов без профильных педагогических вузов.

Международные исследования, в свою очередь, свидетельствуют о глобальной тенденции институционализации наставничества как механизма поддержки начинающих педагогов (Orland-Barak, Wang, 2021; Mackie, 2020). Согласно данным TALIS 2024, наставничество существенно облегчает переход к реальной педагогической практике, а начинающие педагоги, имеющие наставников, демонстрируют более высокий уровень удовлетворённости трудом и психологического благополучия (Results from TALIS 2024..., 2025).

Вместе с тем сохраняется системная проблема: при распределении педагогических кадров (речь идёт о назначении на вакантные должности и закреплении педагогов за конкретными образовательными организациями) решающую роль часто играет стаж и формальное старшинство. В результате наименее опытные педагоги – молодые специалисты – чаще оказываются в образовательных организациях с наиболее сложным контингентом: с низкими образовательными результатами, высокой долей обучающихся из семей в трудной жизненной ситуации, в сельской местности и отдалённых территориях, где особенно остро стоит вопрос кадрового дефицита. Тем самым начинающие педагоги, нуждающиеся в профессиональной поддержке, попадают в условия, требующие, напротив, максимального профессионального опыта.

Обобщая представленные подходы, можно выделить три уровня формирования региональных моделей конкурентоспособности молодого специалиста.

Первый уровень – *институционально-образовательный* – связан с деятельностью региональных вузов как центров подготовки педагогических кадров. Ключевая проблема на этом уровне – недостаточный учёт социального запроса регионального сообщества и работодателей при формировании компетентностных моделей выпускника. Перспективным решением выступает разработка моделей, сочетающих академическую подготовку с регионально-этнической составляющей и практико-ориентированным обучением.

Второй уровень – *организационно-методический* – охватывает системы наставничества и адаптации молодых специалистов в образовательных организациях. Эмпирические данные свидетельствуют о высокой

вариативности моделей (индивидуализированная, конкурсная, ассимиляционная, инверсионная, общественная) при сохраняющемся дефиците унифицированных критериев оценки их эффективности.

Третий уровень – *регионально-политический* – включает меры повышения статуса профессии, материального стимулирования и снижения бюрократической нагрузки. Белгородский кейс демонстрирует, что системная региональная политика способна трансформировать восприятие профессии в области образования и привлекать талантливых специалистов, создавая условия для их закрепления в регионе.

Таким образом, анализ региональных моделей позволяет констатировать, что необходим переход от разрозненных практик к экосистемным решениям, интегрирующим институционально-образовательные, организационно-методические и регионально-политические уровни. На наш взгляд, наиболее эффективные модели должны сочетать: подготовку, учитывающую региональную специфику и запросы работодателей; системное наставничество как механизм профессиональной и психологической адаптации; региональную политику повышения статуса и материальной привлекательности профессии. Именно эти выводы легли в основу авторской разработки.

Опираясь на результаты проведенного анализа, в настоящем исследовании предлагается единая региональная модель формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования.

В отличие от традиционных моделей, представляющих собой линейные структуры с жесткой иерархией, единая модель строится как образовательная экосистема. Она функционирует как открытая, динамичная, самоорганизующаяся система, объединяющая множество субъектов (образовательные организации, вузы, институты развития образования, бизнес, некоммерческий сектор, профессиональные сообщества) и ресурсов (кадровые, методические, технологические, финансовые) (Громыко, 2023; Кичерова, Трифонова, 2023; Чернышева, 2026). Такая архитектура обеспечивает гибкость и адаптацию к изменяющимся условиям.

Кроме того, единая модель ориентируется не на текущие, а на будущие потребности системы образования. На основе анализа форсайт-исследований в области образования (Ахтариева, Шапирова, 2018; Изюмникова, Уварина, 2023) выделены форсайт-компетенции молодого специалиста, которые будут определять его конкурентоспособность в горизонте 5-10 лет:

1. Цифровые – искусственный интеллект в образовании, работа с большими данными, геймификация, иммерсивные технологии.
2. Адаптивные – гибкость, способность к быстрому переобучению, стрессоустойчивость, работа в условиях неопределенности.
3. Коммуникативные – кросс-культурная коммуникация, фасилитация, медиация, работа с родителями в цифровой среде.
4. Метапрофессиональные – системное мышление, креативность, предпринимательская культура, лидерство.
5. Ценностно-смысловые – профессиональная идентичность, гражданская позиция, этика AI, инклюзивная культура.

Важно подчеркнуть, что цифровая трансформация в контексте разрабатываемой модели понимается не просто как внедрение цифровых инструментов, а как перестройка всех процессов на основе цифровых технологий (Вербицкий, 2019; Молчанова, 2016). Это предполагает реализацию следующих направлений: цифровая диагностика – автоматизированное выявление профессиональных дефицитов и предиктивная аналитика; персонализация сопровождения – построение индивидуальных траекторий на основе данных; гибридное наставничество – сочетание онлайн- и офлайн-форматов, использование иммерсивных технологий; цифровое портфолио – динамическое, верифицируемое портфолио достижений; виртуальные профессиональные сообщества – краудсорсинг решений и обмен опытом.

Переходя от концептуальных оснований к непосредственному проектированию, следует отметить, что разработанная единая модель построена по радиальному принципу, где системообразующим элементом выступает обучающийся как субъект профессионального становления. Данная архитектура обеспечивает гибкость, персонализацию и учет индивидуальных образовательных потребностей. Вокруг центрального элемента структурируются содержательные модули, дифференцированные на инвариантные (серая заливка модулей) и вариативные (модули без заливки) компоненты (Рисунок 1).

Инвариантные модули формируют фундаментальный каркас модели, обязательный для всех обучающихся:

1. Нормативно-правовая база в области образования создает условия для формирования правовой грамотности педагога как главного фактора его профессиональной защищенности и эффективности деятельности.
2. Региональные особенности – компонент предполагает формирование региональной идентичности и готовности работать на конкретной территории.
3. Система государственного управления образованием формирует управленческую компетентность молодого специалиста: освоение структуры и функций органов управления образованием на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, механизмов государственно-общественного управления и системы оценки качества образования обеспечивает понимание институциональных условий профессиональной деятельности, что позволяет педагогу выстраивать свою карьерную стратегию с учетом требований системы и повышает его конкурентоспособность на внутриорганизационном и региональном уровнях.
4. Модуль «Рынок труда» формирует рыночную и карьерную компетентность: анализ кадровых потребностей региона, требований работодателей, механизмов трудоустройства, карьерных траекторий в сфере образования и смежных рынков труда обеспечивает ориентацию молодого специалиста в реальном запросе на педагогические кадры, что позволяет ему проектировать индивидуальную траекторию профессионального развития, своевременно осваивать востребованные компетенции и сохранять профессиональную мобильность, тем самым повышая собственную конкурентоспособность.

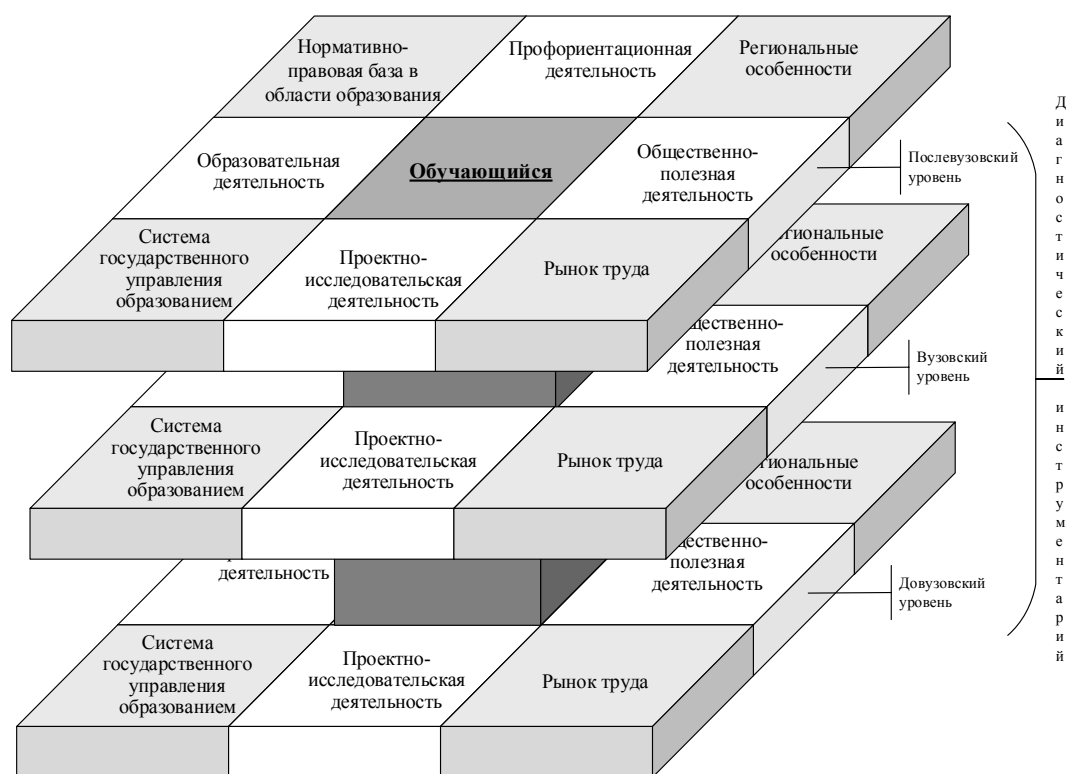


Рисунок 1. Единая модель формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования

Вариативные модули, в отличие от инвариантных, обеспечивают индивидуализацию образовательной траектории и учёт личностных профессиональных интересов:

1. Модуль «Профориентационная деятельность» направлен на формирование у **молодого специалиста** готовности к осуществлению профориентационной работы: он осваивает технологии профессиональной ориентации и методики выявления и развития способностей обучающихся, приобретает опыт организации профессиональных проб и формирует умение обеспечивать готовность **обучающихся** к осознанному выбору педагогической профессии.

2. Образовательная деятельность охватывает методические и дидактические аспекты: современные образовательные технологии, включая цифровые; технологии формирующего оценивания; проектирование образовательных программ; организацию урочной и внеурочной деятельности, гибридное наставничество, углубленное знание предмета.

3. Общественно-полезная деятельность предполагает участие в социально значимых проектах, волонтерской деятельности, взаимодействие с родительским сообществом, развитие социального партнёрства школы и социума.

4. Проектно-исследовательская деятельность включает освоение методологии педагогического исследования, разработку и реализацию образовательных проектов, участие в научно-практических конференциях и конкурсах. Исследовательская компетентность педагога становится условием его профессиональной конкурентоспособности в условиях развития образования.

При этом все модули реализуются последовательно на трёх уровнях профессионального становления, что обеспечивает преемственность и непрерывность процесса:

Довузовский уровень реализуется в рамках предпрофессиональной подготовки (психолого-педагогические классы) и предполагает профессиональные пробы, ознакомление с основами педагогической профессии, начальные навыки работы с детьми.

Вузовский уровень предполагает базовую профессиональную подготовку в педагогическом вузе или колледже, включающая фундаментальное и прикладное обучение, педагогические практики, научно-исследовательскую работу.

Послевузовский уровень ориентирован на адаптацию молодого специалиста, наставничество, непрерывное профессиональное развитие, повышение квалификации, участие в профессиональных конкурсах и сообществах.

Для того чтобы предложенная модель работала эффективно, необходимо соблюдение ряда организационно-методических условий. Эти условия выступают в качестве связующего звена между теоретической моделью и её практической реализацией.

Первое условие – преемственность содержания образования на всех уровнях профессиональной подготовки. Его реализация предполагает согласование образовательных программ психолого-педагогических классов, педагогических колледжей, вузов и программ дополнительного профессионального образования в рамках единого содержательного пространства; разработку сквозных образовательных модулей, обеспечивающих поступательное

усложнение и углубление профессиональных компетенций; создание механизмов академической мобильности и признания результатов обучения на разных уровнях.

Второе условие – модульное структурирование содержания подготовки. Данное условие предполагает организацию содержания образования в виде относительно автономных, логически завершённых модулей, позволяющих гибко адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям обучающихся и изменяющимся требованиям рынка труда (Чернышева, Четкин, 2024). Реализация модульного принципа включает выделение инвариантных и вариативных модулей.

Третье условие – персонализация образовательных траекторий. Персонализация выступает ключевым условием формирования конкурентоспособности, поскольку позволяет учесть индивидуальные профессиональные дефициты, потребности и цели каждого обучающегося. Данное условие реализуется через: диагностику профессионального ландшафта (выявление зон уверенности и зон ближайшего развития); совместное проектирование индивидуального образовательного маршрута как «живого» навигационного журнала профессионального развития; регулярную рефлексию и коррекцию образовательной траектории на основе обратной связи. В отличие от традиционного подхода, где индивидуальный образовательный маршрут воспринимается как формальный отчёт, трансформация его в инструмент развития (профессионально ориентированный маршрут) предполагает, что цель такого маршрута – не отчитаться перед администрацией, а помочь педагогу декомпозировать сложные профессиональные задачи на управляемые компоненты.

В рамках нашей региональной модели профессионально ориентированный маршрут рассматривается как конкретизация индивидуальной траектории профессионального развития (Лысуенко, 2014), адаптированная к трехуровневой структуре подготовки специалиста и учитывающая специфику регионального рынка труда.

Проектирование профессионально-ориентированных маршрутов базируется на совокупности принципов, определяющих логику психолого-педагогического сопровождения профессионального становления педагога. Изучение существующих научных представлений последних лет (Лысуенко, 2014; Психолого-педагогическое сопровождение..., 2020) позволило нам выделить следующие принципы:

1. Принцип адресности. Маршрут отражает личные профессиональные затруднения и запросы конкретного обучающегося, что предполагает предварительную диагностику индивидуальных потребностей и профессиональных дефицитов.
2. Принцип практико-ориентированности. Каждый шаг маршрута должен приводить к наблюдаемым изменениям в профессиональной деятельности или готовности к ней, а не ограничиваться формальным освоением теоретического материала.
3. Принцип измеримости. Результаты реализации маршрута фиксируются через конкретные продукты профессиональной деятельности (конспекты, методические разработки, портфолио, аналитические справки, публикации), что обеспечивает возможность объективной оценки динамики профессионального роста с использованием количественных и качественных показателей.
4. Принцип рефлексивности. Маршрут включает механизмы регулярной самооценки и рефлексии профессиональной деятельности, что способствует формированию у педагога субъектной позиции по отношению к собственному развитию.
5. Принцип поддержки и партнёрства. Маршрут не является инструментом внешнего контроля, а рассматривается как форма персонализированного сопровождения, предполагающая активное участие всех субъектов образовательного процесса.

Поскольку эффективность персонализации и проектирования профессионально ориентированных маршрутов напрямую зависит от качества диагностических данных, необходимо специально рассмотреть диагностический инструментарий, применяемый на каждом уровне модели, который в рамках данной модели должен отвечать принципам системности, преемственности и валидности, позволяя отслеживать динамику профессионального развития на всех этапах.

На довузовском уровне диагностика выполняет прогностическую и профориентационную функции. Целесообразно выделить для диагностики четыре ключевых блока: общепрофессиональную, коммуникативную и исследовательскую компетентности. Такой подход позволяет унифицировать технологию представления результатов и обеспечивает диагностичность, системность и сравнимость полученных данных. Для диагностики данных блоков предлагается использовать тест-задания, анкеты самооценки, сочинение-эссе, рефлексивную беседу, опросники по ценностным ориентациям, а также проективные методики – методику цветовых метафор И. А. Соломина (2006) и методику мотивационной индукции Ж. Нюттена в адаптации Н. А. Бакшаевой и А. А. Вербицкого (2018). Использование подобных проективных техник позволяет выявить глубинные мотивационные установки абитуриентов, что особенно важно на этапе профессионального отбора.

На вузовском уровне диагностика ориентирована на оценку динамики формирования профессиональных компетенций и выявление индивидуальных образовательных дефицитов. Для оценки личностной компоненты профессиональных компетенций используются тест М. Вудкока и Д. Фрэнсиса «Анализ своих ограничений» (<https://psychiatry-test.ru/test/analiz-svoih-ogranichenij-vudkok-i-frensis/?ysclid=mtlh80y82p642802536>), опросник Хони и Мамфорда для оценки стилей обучения (<https://psychiatry-test.ru/test/test-honi-i-mamforda-na-opredelenie-stilya-obucheniya/?ysclid=mtlhau363c422958105>), тесты для оценки способности к саморазвитию и самообразованию (Диагностический инструментарий..., 2021), а также опросник уровня субъективного контроля (https://psylab.info/Опросник_«Уровень_субъективного_контроля»?ysclid=mtlhe9egx1783913362). Когнитивная компонента диагностируется через традиционные формы контроля знаний, однако в компетентностной

парадигме меняется характер соотношения дидактических компонентов. Значительный диагностический потенциал имеет кейс-метод, позволяющий одновременно формировать и оценивать компетенции будущих педагогов. Практикологический компонент оценивается через анализ курсовых проектов и выпускных квалификационных работ, оценку научно-исследовательской деятельности студента, а также через решение практических кейсов.

На послевузовском уровне диагностика ориентирована на оценку эффективности профессиональной деятельности, выявление профессиональных дефицитов и профилактику синдрома эмоционального выгорания. Ключевым направлением диагностики является оценка профессионального выгорания с использованием методики В. В. Бойко «Диагностика эмоционального выгорания личности» (https://kbtkt.ucoz.ru/metod/diagnostika_ehmocionalnogo_vygoraniya_lichnosti_vv.pdf) и методики К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой (<https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2023/08/31/diagnostika-professionalnogo-vygoraniya-k-maslach-s-dzhekson>). Показателями эмоционального выгорания педагогов выступают трансформация профессиональных смыслов, повышенная тревожность, высокий индекс депрессивности, коммуникативная агрессия, эмоциональная нестабильность. Важным компонентом послевузовской диагностики является также оценка сформированности исследовательской компетенции молодого педагога.

Таким образом, диагностические данные, полученные на каждом уровне, создают основу для главного интеграционного механизма модели. Механизмом взаимодействия модулей с обучающимся выступает профессионально ориентированный маршрут, представляющий собой персонализированную траекторию профессионального становления, интегрирующую инвариантные и вариативные модули на всех уровнях обучения.

При этом эффективность проектирования профессионально ориентированных маршрутов в значительной степени зависит от объективности и достоверности диагностических данных, на основе которых принимаются образовательные решения. Именно поэтому особую роль в модели играют экспертно-статистические методы (Подлиняев, Афанасьева, Афанасьев, 2025; Фролова, 2017), которые выполняют четыре ключевые функции.

Первая функция – валидизация диагностического инструментария. Для обеспечения достоверности результатов психолого-педагогической диагностики требуется статистическое обоснование того, что методики действительно измеряют заявленные конструкты и дают стабильные результаты. Валидизация осуществляется с помощью корреляционного анализа (установление взаимосвязей с внешними критериями конкурентоспособности), факторного анализа (проверка внутренней структуры конструкта) и расчёта коэффициента α -Кронбаха для оценки внутренней согласованности.

Вторая функция – обработка экспертных оценок. Поскольку проектирование маршрутов предполагает привлечение экспертов (наставников, методистов, руководителей) для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, необходима объективизация их суждений. Для этого используются метод ранжирования, метод попарного сравнения, расчёт коэффициента конкордации Кендалла (значения 0,6–0,8 свидетельствуют о высокой согласованности), а также алгоритмизация процедуры экспертного оценивания.

Третья функция – мониторинг эффективности маршрутов. Регулярное отслеживание динамики профессионального развития требует количественной обработки эмпирических данных. В зависимости от характера данных используются t-критерий Стьюдента для связанных выборок (сравнение до и после реализации маршрута), U-критерий Манна-Уитни (сравнение контрольной и экспериментальной групп), однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для сравнения нескольких групп, а также регрессионный анализ для выявления предикторов успешности профессионального развития.

Подводя итог проведённому теоретико-методологическому исследованию, следует отметить, что единая региональная модель формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования представляет собой многоуровневую систему, обеспечивающую непрерывность профессионального становления от довузовского этапа через вузовскую подготовку к устойчивому закреплению в профессии на послевузовском этапе. Модель базируется на синтезе системно-деятельностного, компетентностного, экосистемного, контекстного и андрагогического подходов.

Структурной основой модели выступает радиальная архитектура, системообразующим центром которой является обучающийся. Содержательные модули дифференцированы на инвариантные и вариативные, реализуемые последовательно на трёх уровнях. Механизмом интеграции модулей выступает профессионально ориентированный маршрут, обеспечивающий персонализацию профессионального развития.

Ключевыми институциональными механизмами реализации модели выступают: региональный научно-педагогический кластер, системное наставничество, цифровая трансформация процессов сопровождения, а также же экономическое и нематериальное стимулирование закрепления кадров в регионе.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Профессионально ориентированный маршрут как ключевой механизм реализации региональной модели представляет собой динамическую систему, интегрирующую мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, деятельностно-операционный, рефлексивно-оценочный и личностно-развивающий компоненты. Эффективность маршрута обеспечивается соблюдением принципов адресности, практико-ориентированности, измеримости, преемственности и субъект-субъектного партнёрства.

2. Психолого-педагогические методы диагностики выполняют на каждом уровне модели специфические функции: на довузовском этапе – прогностическую и профориентационную (с акцентом на проективные методики, выявляющие неосознаваемые мотивационные установки); на вузовском – диагностико-формирующую (с приоритетом кейс-метода и рефлексивных техник); на послевузовском – адаптационную и профилактическую (с акцентом на диагностику профессионального выгорания и субъективного благополучия).

3. Экспертно-статистические методы (корреляционный, факторный, регрессионный анализ; непараметрические критерии; методы обработки экспертных оценок с расчётом коэффициента конкордации Кендалла) выступают инструментом объективизации диагностических данных и оценки эффективности маршрутов.

4. Эффективность системы профессионально ориентированных маршрутов зависит от институциональных условий: адресного методического сопровождения обучающегося, системы наставничества, механизмов обратной связи и координации усилий всех субъектов процесса профессионального становления.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией конкретных методик интеграции психолого-педагогического и экспертно-статистического инструментария для комплексной оценки динамики профессионального развития молодого специалиста, то есть для получения объективных, воспроизводимых и сопоставимых диагностических данных на всех уровнях модели; созданием цифровых платформ для автоматизации проектирования и мониторинга индивидуальных профессионально-ориентированных маршрутов обучающихся и молодых специалистов; проведением лонгитюдных исследований с целью выявления долгосрочных эффектов сопровождения – отслеживания того, как участие в системе маршрутов влияет на закрепление молодых педагогов в профессии, их карьерное продвижение и уровень конкурентоспособности; сравнительным анализом эффективности различных типологических вариантов маршрутов, например, маршрутов с преобладанием наставничества, с усиленной методической подготовкой и с акцентом на цифровые форматы сопровождения.

Материалы исследования | Research materials

1. Анализ своих ограничений // Психологические тесты. <https://psychiatry-test.ru/test/analiz-svoih-ograni-chenij-vudkok-i-frensis/?ysclid=mtlh80y82p642802536>
2. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2018.
3. В Омске обсудили итоги реализации федерального проекта «Профессионалитет» // Национальные проекты.рф. 2025. <https://национальныепроекты.рф/news/v-omske-obsudili-itogi-realizatsii-federalnogo-proekta-professionalitet/?ysclid=mtlf3c4alq899809171>
4. Диагностика профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон (адаптированная Н. Е. Водопьяновой) // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. 2023. 31 августа. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2023/08/31/diagnostika-professionalnogo-vygoraniya-k-maslach-s-dzhekson>
5. Диагностика эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко) // Кабардино-Балкарский торгово-технологический колледж. https://kbtkt.ucoz.ru/metod/diagnostika_ehmocionalnogo_vygoraniya_lichnosti_vv.pdf
6. Диагностический инструментарий оценки развития надпрофессиональных компетенций студентов вуза: методические рекомендации / сост. Л. А. Ибрагимова, С. В. Михайлова. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2021.
7. Ежегодный доклад о результатах Мониторинга качества подготовки кадров в Российской Федерации // Министерство просвещения Российской Федерации. Банк документов. 2022. 22 декабря. <https://docs.edu.gov.ru/document/43076915034c38dedd86a9ae59775cdc/>
8. КБГУ представил стратегические модели и воспитательные практики на V Всероссийском форуме по развитию педагогического образования // Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова. 2026. 13 марта. <https://kbsu.ru/news/kbgu-predstavil-strategicheskie-modeli-i-vospitatelnye-praktiki-na-v-serossijskom-forume-po-razvitiyu-pedagogicheskogo-obrazovaniya/?ysclid=mtlg96psg6427359418>
9. Опросник «Уровень субъективного контроля» // Энциклопедия психодиагностики. https://psylab.info/Опросник_«Уровень_субъективного_контроля»?ysclid=mtlhe9egx1783913362
10. Тест Хони и Мамфорда на определение стиля обучения // Психологические тесты. <https://psychiatry-test.ru/test/test-honi-i-mamforda-na-opredelenie-stilya-obucheniya/?ysclid=mtlhau363c422958105>
11. Федеральный проект «Профессионалитет» // Министерство просвещения Российской Федерации. https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/
12. Results from TALIS 2024: The State of Teaching // OECD. 2025. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

Источники | References

1. Ахтариева Р. Ф., Шапирова Р. Р. Формирование форсайт компетенций учителя в процессе подготовки в вузе в условиях цифровизации образования // Европейский журнал социальных наук. 2018. № 8.
2. Берил С. И., Васильева Л. И. Формирование многоуровневой системы подготовки педагогических кадров Приднестровья на основе опыта и традиций научно-образовательных систем регионов России // Вестник Приднестровского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 1 (79).
3. Васякина Е. Н. Контекстный подход как методологическая основа непрерывного образования будущих педагогов в вузе // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 11-2.

4. Вербицкий А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. 2019. № 1 (6).
5. Волошина Л. В., Обухов В. В., Осетрин К. Е. Роль университета в развитии устойчивости региональных образовательных систем // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 4 (14).
6. Воронин А. В. Университет как системообразующий региональный научно-инновационный комплекс // Высшее образование в России. 2010. № 8-9.
7. Горнев Д. В. Кадровый суверенитет территорий: как механизм КРТ и проекты образовательных лиг решают проблему «утечки мозгов» и готовят региональные элиты // Modern Economy Success. 2026. № 2.
8. Громыко Ю. В., Тебенькова Е. А., Зайцева И. Н. К проблеме научного подхода создания экосистемы образовательного проектирования в старшей школе // Управление наукой: теория и практика. 2023. Т. 5. № 4. <https://doi.org/10.19181/sntp.2023.5.4.5>
9. Изюмникова С. А., Уварина Н. В. Формирование готовности к информационно-аналитической деятельности с использованием технологий форсайт у будущих педагогов профессионального обучения. М.: Первое экономическое издательство, 2023.
10. Ильевич Т. П., Жолтяк Е. В. Андрагогический подход к педагогическому моделированию в системе непрерывного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. <https://doi.org/10.17513/spno.29774>
11. Карпов В. А. Кадровый дефицит в сфере образования // Современные исследования проблем управления кадровыми ресурсами: сборник научных статей X Международной научно-практической конференции (Москва, 19-21 марта 2025 г.). Воронеж – М.: Наука-Юнипресс, 2025.
12. Кичерова М. Н., Трифонова И. С. Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы // Science for Education Today. 2023. Т. 13. № 3. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.03>
13. Лысуенко С. А. Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития как условие успешной профессиональной подготовки // Образование и наука. 2014. № 10 (119).
14. Марфина Ж. В., Ротерс Т. Т. Современный педагогический университет как центр развития научно-образовательных инноваций // Педагогическое образование и наука. 2023. № 1. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2023-1-107-110>
15. Молчанова А. В. Опыт сопровождения профессионального развития педагогических работников в России и за рубежом // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 1 (6).
16. Новикова Г. П. Подготовка педагога к качественному выполнению задач профессиональной педагогической деятельности в контексте реализации компетентностного подхода и ФГОС // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции: в 2 ч. (Москва, 16-17 марта 2017 г.). М.: МАНПО, 2017. Ч. 1.
17. Подлиняев О. Л., Афанасьева Ж. С., Афанасьев А. Д. Методы математической статистики и инструменты искусственного интеллекта для анализа данных психолого-педагогических исследований // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2025. Т. 30. № 1 (100). <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2025-1100-90-96>
18. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения личности в условиях непрерывности образования / науч. ред. С. Г. Кучеряну, М. Г. Вахницкая, С. Н. Гончар, И. В. Клименко. Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2020.
19. Репринцева Г. А. Системно-деятельностный подход в образовании: психолого-педагогические аспекты. Белгород: Эпицентр, 2017.
20. Семенова Е. М. Университет как системный аттрактор науки и инноватики // Право и образование. 2018. № 12.
21. Скворцов В. Н. Развитие инновационного потенциала университета как условие подготовки современного специалиста в системе непрерывного образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 3. № 3.
22. Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. СПб.: Речь, 2006.
23. Фролова П. И. Применение методов математической статистики в педагогическом исследовании // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. 2017. № 5.
24. Худжина М. В., Каракозов С. Д. Дидактическая модель обеспечения конкурентоспособности выпускника вуза на региональном рынке труда (на примере подготовки выпускников IT-направлений) // Преподаватель XXI век. 2023. № 3-1. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-3-20-33>
25. Чернышева Е. И., Четкин О. В. Основные методологические ориентиры проектирования региональной модели конкурентоспособности молодого педагога // Педагогика, образование и воспитание: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей XI Международной научно-практической конференции (Пенза, 25 июля 2026 г.). Пенза: Наука и Просвещение, 2026.
26. Чернышева Е. И., Четкин О. В. Теоретико-методологические основы системы модульного обучения педагогических работников в условиях дополнительного профессионального образования // Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам: сборник статей международного научно-образовательного форума (Екатеринбург, 21-22 ноября 2024 г.). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024.
27. Четкин О. В., Авилова А. А. Эмоциональный интеллект как главный фундамент конкурентоспособности молодых педагогов // Технологическое образование в системе «Школа – Колледж – Вуз»: традиции и инновации: материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 95-летию ВГПУ (Воронеж, 24 марта 2026 г.). Воронеж: ВГПУ, 2026.

28. Mackie L. Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: dimensions of collaboration and power // *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. 2020. Vol. 46. Iss. 3. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>
29. Orland-Barak L., Wang J. Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform // *Journal of Teacher Education*. 2021. Vol. 72. Iss. 1. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>

Финансирование | Funding

- RU** Публикация осуществлена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0016).
- EN** The publication was prepared with financial support from the Ministry of Education of the Russian Federation as part of a state assignment in the field of science (project No. OTGE-2026-0016).

Информация об авторах | Author information

- RU** Четкин Олег Викторович¹, к. техн. н.
Чернышева Елена Ивановна², к. пед. н., доц.
¹ Воронежский государственный педагогический университет;
Воронежский государственный технический университет
² Воронежский государственный педагогический университет
- EN** Oleg Viktorovich Chetkin¹, PhD
Elena Ivanovna Chernysheva², PhD
¹ Voronezh State Pedagogical University;
Voronezh State Technical University
² Voronezh State Pedagogical University
- ¹ chetcin@mail.ru, ² slonkc@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 23.08.2026; опубликовано online (published online): 19.10.2026.

Ключевые слова (keywords): конкурентоспособность педагога; повышение качества профессиональной подготовки; моделирование процесса формирования конкурентоспособности педагога; профессионально-ориентированный маршрут; teacher competitiveness; improving the quality of professional training; modeling the process of developing teacher competitiveness; professionally oriented pathway.