

■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

«Демаркационные линии» профессионального образования

И. С. Сергеев

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В последние годы исследователи, практики и управленцы в сфере образования проявляют все большее внимание к проблеме формирования личностных образовательных результатов. Автор статьи, ограничивая объект своего рассмотрения уровнем профессионального образования (включая среднее профессиональное и высшее), обосновывает синкретический характер понятия «профессионально значимые личностные качества» и осуществляет его декомпозицию. В данном анализе выделяются профессионально значимые качества, отражающие «до-личностный» уровень результатов профессионального образования, и ценностные основания профессиональной деятельности. Вместе они образуют личностную составляющую результатов профессионального образования, отличающуюся от инструментальной составляющей (знания, умения, навыки, компетенции) по целому ряду признаков. Автором предложен новый подход к построению прогностической типологии результатов профессионального образования, опирающийся на различные способы работы с ними. В качестве основных типов образовательных результатов выделены: 1) компетенции, формируемые средствами образовательного процесса; 2) профессионально важные качества, представляющие собой определенный набор наследственно заданных способностей; 3) ценностные основания профессиональной деятельности, работа с которыми сводится к сопровождению процесса профессионального самоопределения на этапах первичного профессионального выбора и его последующего уточнения. Возможности образовательного процесса ограничены в формировании двух последних типов профессионально-образовательных результатов: многое решается уже на этапе выбора специальности и уточнения специализации. Практический вывод заключается в том, что работа по достижению планируемых результатов профессионального образования может и должна вестись не только «на выходе», но и «на входе» в профессионально-образовательный процесс. Это означает, что в образовательные стандарты (среднего профессионального и высшего образования) должны включаться и требования к профориентационным процедурам в среде профессионального самоопределения, формируемой на этапе общего образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА результаты образования, профессиональное образование, стандартизация образования, личностные качества, компетенции, профессионально важные качества, ценностные основания профессиональной деятельности

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Сергеев, И. С. (2025). «Демаркационные линии» профессионального образования. *Образовательная политика*, 23(4), 32–54



© Сергеев И. С., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License. The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 20.11.2025
Принята: 15.12.2025
Дата публикации: 30.12.2025



Игорь Станиславович СЕРГЕЕВ

д. пед. н., ведущий научный сотрудник,
Научно-образовательный центр развития
образования, институт «Высшая школа
государственного управления», Российская академия
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
<https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>,
e-mail: sergeev-is@ranepa.ru

Введение

Одним из ключевых условий развития науки и практики является периодическая ревизия их фундаментальных методологических оснований. Не является исключением и сфера образования. На рубеже XX–XXI вв. в ней утвердился результат-центрированный подход, опирающийся на идеи «стандарта результатов» и диагностично заданных целей, а также на понимание педагогических технологий как способа гарантированного достижения заданного результата. С тех пор прошло достаточно времени, чтобы стало возможным осмыслить реально достигнутое продвижение в данном направлении. В рамках этой статьи мы ограничимся рефлексией промежуточных итогов внедрения результат-центрированного подхода в систему среднего и высшего профессионального образования, где он получил форму компетентностного подхода.

Ревизия достижений и проблем вокруг темы «результаты профессионального образования» требует ответа на ряд ключевых вопросов:

- какие основные типы образовательных результатов выделяются в системе профессионального образования?
- По каким признакам эти типы различаются и насколько четко можно их дифференцировать?
- Каков генезис различных типов результатов профессионального образования (кем и каким путем они формулируются)?
- Каковы ограничения различных типов образовательных результатов: а) с точки зрения возможности их объективной оценки; б) с точки зрения возможности влияния целенаправленного

образовательного процесса на их достижение (формирование)?

- Какими могут быть способы организационно-педагогической работы с разными категориями образовательных результатов, учитывая ограничения?

Первое, с чем мы сталкиваемся, анализируя публикации последних лет по данной тематике, — это признание определенного дисбаланса, связанного с недостаточным учетом личностного компонента в системе результатов профессионального образования.

Множество исследователей подчеркивает, что современный конкурентоспособный выпускник колледжа или вуза должен обладать не только комплексом необходимых компетенций, профессиональных знаний и умений, но и определенными личностными качествами. По мнению авторов, это отвечает

требованиям работодателей, а также позволяет избежать некоторых ключевых ошибок образовательной политики.

В то же время на практике заданные стандартами компетенции «нередко слабо связаны с целями развития личности» (Невелев и др., 2020); «компетентностный подход применяется без достаточной связи с личностно-развивающим подходом» (Там же). Как отмечают исследователи, наблюдаемые в системе профессионального образования деформации «стратегического личностного целеполагания выражаются и в деформациях профессиональных поведенческих моделей, которые становятся утилитарно-приспособительскими, прагматическими, конформистскими» (Немчина & Кандыба, 2023). С другой стороны, в условиях доминирования в системе высшего образования фундаментального и компетентностного

МНОГИЕ СОВРЕМЕННЫЕ
ИССЛЕДОВАТЕЛИ ВЫДЕЛЯЮТ
И НЕРЕДКО ПРОТИВОПОСТАВЛЯЮТ
ДВЕ КАТЕГОРИИ РЕЗУЛЬТАТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ. МЫ НАЗОВЕМ ИХ
«ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫМИ»
И «ЛИЧНОСТНЫМИ»

подходов, «далеко не всем преподавателям вузов понятно, в чем заключается развитие личности» студента (Баранов & Баранова, 2019).

Методы исследования

Работа над проблематикой, отраженной в данной статье, велась автором на протяжении более двух десятилетий. В работе над статьей использовались эмпирические методы исследования: изучение различных типов источников (научные и учебно-методические публикации, справочные издания, нормативно-правовые документы и др.); экспертное наблюдение за масштабными процессами реформирования и модернизации отечественного образования; неформальное интервьюирование ведущих участников разработки федеральных государственных образовательных стандартов и других нормативно-правовых документов, регламентирующих образовательные результаты. В качестве теоретических методов были использованы: обобщение, систематизация, различные виды анализа (в том числе историко-педагогический, сравнительно-сопоставительный, системно-структурный), синтез, концептуализация, педагогическое моделирование.

Автор статьи также опирался на собственный опыт работы в 2006–2021 гг. в Центре профессионального образования Федерального института развития образования (ФИРО, позже – ФИРО РАНХиГС), где он участвовал в разработке Национальной рамки квалификаций РФ¹, третьего (модульно-компетентностного) поколения ФГОС среднего профессионального образования, профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»², примерной рабочей программы воспитания для профессиональных

образовательных организаций, реализующих программы СПО, а также выступал в качестве эксперта при работе над некоторыми ФГОС высшего образования.

Существенную роль имел и опыт научного руководства автором сети региональных экспериментальных площадок ФИРО, объединенных общим направлением «Разработка и апробация региональных моделей организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся» (2012–2021 гг., 13 субъектов Российской Федерации). В рамках опытно-экспериментальной работы отрабатывались вопросы непрерывности и преемственности, интеграции и конвергенции образовательных результатов различных уровней образования, включая результаты образовательной профориентации.

Инструментальные и личностные результаты образования

Многие современные исследователи выделяют и нередко противопоставляют две категории результатов профессионального образования. Мы назовем их «инструментальными» и «личностными». Л. С. Кошкарлова (2011) называет первые объективными характеристиками профессионала, а вторые – его субъективными характеристиками, необходимыми для соответствия требованиям специальности.

С начала XXI в. и до настоящего времени авторы отмечают, что наблюдается серьезный перекос в пользу инструментальных результатов, тогда как проектированию, формированию и оценке личностных результатов профессионального образования уделяется недостаточно внимания. В рамках нашей статьи мы рассмотрим именно личностные результаты по причине их дефицитарности и общей проблемности.

Вначале представляется целесообразным кратко описать инструментальные результаты, характеристика которых у большинства современных исследователей достаточно стереотипна: «в теории профессионального образования под основными результатами

обучения понимаются именно приобретенные в процессе освоения образовательной программы компетенции» (Рубин, 2016). При этом почти все авторы, как российские, так и зарубежные, следуя традиции, заложенной в свое время D. C. McClelland (1973), связывают компетентность (компетенцию) с эффективным выполнением какой-либо деятельности. Это означает, что оценить компетентность можно лишь по результатам деятельности, применяя критерии, определяющие ее успешность или неуспешность. Таким образом, деятельностный генезис компетенций делает их важнейшим диагностичным результатом профессионального образования, оценка которого позволяет оценить готовность выпускника к выполнению определенных трудовых действий или функций.

Характеризуя компетенции как инструментальный результат профессионального образования, авторы отмечают следующие их особенности:

- могут быть выделены как профессиональные (специальные) компетенции, так и более широкие универсальные (общие) компетенции;
- каждая компетенция представляет собой более или менее сложное умение, интегрированное с определенными знаниями и навыками, а также с мотивационно-психологической готовностью человека применить их для решения определенного типа задач;
- обозначенные выше разрозненные составляющие компетенции «собираются» вместе именно по факту появления задачи. Соответственно, формирование и развитие компетенций происходит в процессе учебно-профессиональной или собственно профессиональной деятельности, предоставляющей человеку

исчерпывающий опыт столкновения с определенными типами задач.

В качестве личностных результатов профессионального образования большинство современных авторов называют *профессионально значимые личностные качества*. Это относительно устойчивые качества личности, возникающие и совершенствующиеся в процессе личностного развития при осуществлении профессиональной деятельности. Они «позволяют более продуктивно решать профессиональные задачи» (Маскалянова & Саранча, 2023). Различные профессии требуют различных наборов профессионально значимых личностных качеств. При этом «качество личности подразумевает длительную поведенческую модель, проявляющуюся в различных условиях» (Кропотин, 2022).

Уже эти первичные дефиниции показывают, что между «личностными качествами» и «компетенциями» нет строгой границы, поскольку и те и другие обеспечивают продуктивность профессиональной деятельности, зависят от ее вида, существуют объективно и проявляются в формах, позволяющих их диагностировать.

Приведем некоторые конкретные перечни профессионально значимых личностных качеств, с которыми работают авторы современных публикаций: интерес к другому человеку, эмпатия, общительность, рефлексивность, стремление к саморазвитию, гибкость личности, креативность, умение сотрудничать, эмоциональная привлекательность (что важно для педагогов) (Красилов, 2011); психолого-педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение (также для педагогов)

ТЕМА СУЩЕСТВЕННО РАСШИРЯЕТСЯ И ДАЖЕ КОРРЕКТИРУЕТСЯ, ЕСЛИ ВМЕСТО «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ» ИСПОЛЬЗОВАТЬ СЛОВСОЧЕТАНИЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА»

1 Утверждена приказом Минтруда РФ № 148н от 12.04.2013 года «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов».

2 Действовал в период 2015–2019 гг.

(Сорокопуд, 2019); эмпатия — как универсальное профессионально значимое личностное качество для специалистов социальной сферы (Маскалянова & Саранча, 2023); креативность, рациональность, толерантность к неопределенности, инновативность, системность мышления, организаторские способности — для специалистов в сфере инженерного дела, технологий и технических наук (Бабакина & Попова, 2025); системное мышление, коммуникабельность, стрессоустойчивость, внимательность, самостоятельность — для программистов (Насейкина, 2013). Налицо разнородность феноменов, собранных в синкретическую категорию «личностные качества»: способности; направленность личности, отражающая ее ценностные ориентации; характерологические свойства; характеристики эмоционально-волевой и (реже) когнитивной сферы, а также некоторые универсальные компетенции.

Существует мнение, согласно которому тема изучения, формирования и оценки профессионально значимых личностных качеств «относится к тем видам деятельности, которые в принципе не могут быть стереотипизированы» (Лукьянова, 2008). Несмотря на то, что этому явно противоречит пул публикаций, посвященных личностным качествам представителей военно-силовых профессий (которые относятся к числу наиболее высоко регламентированных), в данном мнении есть свой резон, если под «принципиальной невозможностью стереотипизации» иметь в виду нестандартизуемость, неформализуемость подходов к проектированию, формированию и оценке профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста в образовательном процессе.

С другой стороны, тема существенно расширяется и даже корректируется, если вместо «профессионально значимых личностных качеств» использовать словосочетание *«профессионально важные качества»* (ПВК). Именно так назывался ключевой предмет исследования классической научной школы В. Д. Шадикова, сформировавшейся в 80-е гг. прошлого века. На

труды ученых этой школы нередко ссылаются современные исследователи личностного компонента результатов профессионального образования. Однако В. Д. Шадриковым и его коллегами рассматривались прежде всего *не личностные, а психофизиологические качества*, психические свойства и функции работников различных профессий: «Под профессионально важными качествами будем понимать индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения... К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» (Шадриков, 1982). Сам В. Д. Шадриков связывал ПВК и личностные качества следующим образом: ПВК — это прежде всего «психические процессы... <которые> определяются совокупностью индивидуально-типологических свойств (соматических, нейродинамических, билатеральных). На их основе происходит формирование свойств личности» (Там же).

В. Д. Шадриков и его коллеги проводили свои исследования на примерах наиболее стереотипизуемых профессий: «чем «техничнее» деятельность, чем бóльшую роль в ее реализации играют специальные способности» (Там же).

Приведем некоторые примеры ПВК для представителей разных профессий, выделенные и подробно изученные в работах научной школы В. Д. Шадрикова: переключение и распределение внимания, долговременная вербальная память, кратковременная образная память, техническое мышление, невербальный интеллект, пространственное представление, глазомер, сенсомоторная координация, координация движения рук, память на движения (токарь-универсал); вербальная память, образная память, глазомер, внимание, экстраверсия, невротизм, сила нервной системы, подвижность возбуждения, подвижность торможения, преобладание внешнего возбуждения (сборщица полупроводниковых приборов); оперативное мышление и чувство времени (клейщица резинотехнических изделий); глазомер

и тактильная чувствительность (сборщик автопокрышек) (Там же).

Подобный подход к определению ПВК встречается в современных работах крайне редко. В качестве примера можно привести статью «Оценка профессионально значимых двигательных и личностных качеств у студентов геолого-географического профиля», где в качестве двигательных ПВК рассматриваются выносливость, скоростно-силовые качества, сила, быстрота, ловкость и гибкость (Соловьева & Осокина, 2010).

Можно предположить, что перенос фокуса исследовательского внимания от ПВК к профессионально значимым личностным качествам, состоявшийся на протяжении последнего полувека, был следствием повышения значимости профессий «постиндустриального типа», опирающихся на личностный потенциал человека, в отличие от стандартизуемых профессий «индустриального типа». Но одновременно такой перенос во многом означал переход «из пространства возможного» в «пространство желаемого» («возможного» и «желаемого» прежде всего с точки зрения объективного научного познания).

Опираясь на работы различных авторов, выявим особенности профессионально значимых качеств как особого типа профессионального образования, отличающегося от компетенций. Важнейшей из таких особенностей, по-видимому, является *ограниченная возможность образовательного процесса в их формировании*, поскольку формируются они лишь на базе определенных способностей, а также иных индивидуальных характеристик человека. В уже упоминавшихся исследованиях В. Д. Шадрикова в числе таких характеристик называются прежде всего «свойства нервной системы индивида»

ЦЕННОСТИ ВЫСТУПАЮТ
В КАЧЕСТВЕ ОРИЕНТИРА КАК ДЛЯ
МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ,
ТАК И ДЛЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ
ВЫБОРОВ ЧЕЛОВЕКА, НЕ ИСКЛЮЧАЯ
И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

(Шадриков, 1982), а в других работах — различные способности и склонности, также опирающиеся на способности. Например, склонность к организаторской деятельности, очевидным образом, требует определенных организаторских, коммуникативных, лидерских способностей.

Следствием сказанного является тесная связь профессионально важных качеств с индивидуальным стилем профессиональной деятельности. Такая связь раскрыта и обоснована на примере целого ряда профессий — от сборщика автопокрышек до педагога. Важной составляющей индивидуального стиля выступают стратегии адаптации работника к требованиям того или иного вида профессиональной деятельности. В данном случае определенный набор профессионально важных качеств, сильных и слабых сторон личности трудящегося определяет то, каким именно образом сильные качества используются для компенсации слабых. Так, вероятно, учитель-интроверт, реализуя педагогическую деятельность, будет преимущественно опираться на когнитивные и рефлексивные способности, а учитель-экстраверт — на коммуникативные навыки. Все это указывает на то, что феномен профессионально важных качеств соотносится скорее с проблематикой индивидуального подхода в системе профессионального образования, нежели с темой стандартизации образовательных результатов.

Наряду с профессионально значимыми качествами ряд авторов рассматривает и иную разновидность личностных результатов профессионального образования: *ценностные основания профессиональной деятельности (ЦОПД)*. Так, Ю. В. Сорокопуд (2019) разводит профессионально-педагогическую направленность личности

педагога (опирается на комплекс его профессионально значимых личностных качеств) и его социально-нравственную направленность (напрямую ассоциируется с ЦОПД), отмечая, что обе составляющие в равной степени важны.

По мнению А. Б. Невелева, В. С. Невелева и Н. Л. Худяковой, именно ЦОПД, а не профессионально значимые личностные качества должны рассматриваться в качестве системообразующего элемента в модели личности профессионала или выпускника, поскольку все личностные качества связаны «с воспроизводством определенного типа личностной культуры, отличающегося и особенными средствами и видами деятельности, и особенной картиной мира, и особенным типом системы личностных ценностей» (Невелев и др., 2020). Такой взгляд перекликается с авторитетным мнением С. Rogers (1961), который рассматривает ценности профессионала как конституирующее образование его личности, совпадающее в этом смысле с его педагогической направленностью.

Характеризуя ЦОПД как составляющую образа профессионала и как определенный тип личностных результатов профессионального образования, современные авторы выделяют следующие их особенности:

- ЦОПД – значимый элемент системы личностных ценностей, который отражает «формы отношений, необходимые и значимые для осуществления профессиональных функций» (Худякова, 2008);
- ЦОПД выступают «духовным регулятивом» профессиональной деятельности, включая в себя универсальные ценности конкретного общества, социальный смысл профессиональной деятельности и ценности самого профессионального образования (Котухов & Моисеев, 2016);
- феномен ЦОПД соотносится с понятием личностного смысла субъектов профессиональной деятельности (Краснощеченко, 2016); «совокупность смыслов активной профессиональной деятельности демонстрирует аксиологические приоритеты работы,

направление устремлений субъекта» (Ерофеева & Сафронова, 2022).

В аксиологии выделяют социальные и личностные ценности. В связи с этим Н. Л. Худякова (2008) выделяет в структуре ЦОПД субъективную и объективную формы: «Субъективная форма ЦОПД существует как система ценностей, фактически определяющая характер профессиональной деятельности определенного человека... Объективная форма ЦОПД складывается как знания о системе ценностей, ориентация на которые позволяет человеку организовать результативную, с точки зрения ее основных функций, и эффективную профессиональную деятельность. Таким образом, объективная форма ЦОПД обеспечивает устойчивое воспроизводство нормативных характеристик профессиональной деятельности».

Говоря о том, что «понятие ценностей частично совпадает с понятием стандартов поведения», И. П. Краснощеченко (2016) имеет в виду именно объективную форму ЦОПД. В этом контексте «стандарт поведения» может быть ассоциирован с таким хорошо известным феноменом, как «корпоративный стандарт». Для нас же мысль И. П. Краснощеченко важна в том отношении, что объективная форма ЦОПД (в отличие от профессионально значимых личностных качеств) может являться предметом стандартизации в образовании.

Следующая значимая особенность ЦОПД состоит в том, что в структуре личности ценности функционируют, образуя иерархическую систему. Точно так же и социальные ценности существуют в форме более или менее устойчивых и непротиворечивых иерархических систем или картин мира, количество которых, вообще говоря, ограничено. Например, это может быть «потребительская», «консервативная», «криминальная» картина мира. Объективная форма ЦОПД тоже существует в некотором количестве устойчивых вариантов, каждый из которых тяготеет к той или иной группе профессий.

Наконец, следует отметить связь феномена «ценностей» и процесса самоопределения.

Так, А. Н. Maslow (1968) связывает феномен ценности с механизмом человеческого выбора. Не случайно в психологии особо выделяется ценностно-ориентировочная деятельность.

Ценности выступают в качестве ориентира как для морально-нравственных, так и для прагматических выборов человека, не исключая и его профессиональное самоопределение. «В условиях самостоятельно принимаемых решений человек всегда реализует только то, что для него лично значимо» (Невелев и др., 2020). Можно предположить, что ориентация в пространстве профессионального самоопределения осуществляется человеком, достигшим определенного уровня личностной зрелости, путем сопоставления субъективной и объективной форм ЦОПД. При этом выбор делается в пользу той профессии (группы профессий), объективные ценностные основания которой в наибольшей степени совпадают с субъективной формой ЦОПД. Например, если на субъективном уровне человек рассматривает профессию прежде всего как источник максимизации своего дохода (при этом придерживаясь определенных моральных ценностей и исключая для себя криминальные варианты), он будет приоритетно рассматривать именно те профессии и социально-трудовые роли, где «деньги», «доход», «прибыль» входят в структуру объективной формы ЦОПД: финансовый работник, брокер, предприниматель, инвестор и т. п.

В качестве конкретных перечней ЦОПД для представителей различных профессий современные авторы выделяют: «жизненная мудрость, развитие, познание, творчество, счастье других» – для педагогов (Красилова, 2011); «уникальность,

актуальность и качество контента» – для журналистов (Ерофеева & Сафронова, 2022); «гуманизм, патриотизм, справедливость, взаимоуважение и совместное развитие» – для государственных служащих (Котухов & Моисеев, 2016).

Откуда берутся результаты профессионального образования?

Анализ научных публикаций показывает, что разные авторы проектируют перечни личностных результатов профессионального образования, используя разнообразные подходы и методы. В том числе: анализ психолого-педагогической литературы, который «позволяет выделить более 70 профессионально-значимых качеств педагога» (Сорокопуд, 2019); анализ профессиограмм (Лукьянова, 2008); опрос работников предприятий и студентов профильного вуза (Соловьева & Осокина, 2010), либо одних только студентов, на основе мнения которых формировался набор профессионально значимых личностных качеств (Бабакина & Попова, 2025). Ряд авторов, выделяя те или иные профессионально значимые личностные качества, опирается исключительно на личный опыт и собственную экспертную позицию.

В то же время на позднем этапе советского периода решение этой задачи велось исключительно специалистами-психологами на основе строго научного метода «психологический анализ деятельности» (Шадриков, 1982).

Не удивительно, что при таком разнообразии подходов «перечни личностных качеств в педагогической литературе весьма

НАИБОЛЕЕ СУЩЕСТВЕННУЮ ПРОБЛЕМУ, ОТРАЖЕННУЮ В ЗАГОЛОВКЕ ДАННОЙ СТАТЬИ, СОСТАВЛЯЕТ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ: КОМПЕТЕНЦИЙ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ, ЦОПД

разнообразны и, как правило, не имеют единой основы для классификации» (Лукьянова, 2008). С подобной ситуацией в 1990-х — начале 2000-х гг. столкнулось российское общее образование, когда практически в каждой школе формировались собственные «модели выпускника», состоящие в основном из множества (часто — из нескольких десятков) личностных качеств, которые не выстраивались ни в какую иерархию, поскольку каждое казалось одинаково важным. При этом совершенно непонятным оставалось (и остается до сих пор), как именно все эти разнородные личные качества формировать и оценивать.

Аналогичная картина возникает, когда мы знакомимся с работами, посвященными ЦОПД. Большинство исследователей формируют наборы ЦОПД одним из следующих способов.

Во-первых, это метод «социально-философского анализа», основанный на изучении трудов классиков философии. Например, в работе, посвященной ЦОПД государственных служащих, цитируются Платон, Аристотель, Августин, Ф. Аквинский, Дж. Локк, Г. Гроций, И. Кант, Г. Гегель, И. А. Ильин, В. С. Соловьев, а также «своеобразие русской философской мысли, которая изложена не столько в научных исследованиях, сколько отражена в литературных произведениях наших классиков» (Котухов & Моисеев, 2016). Сам метод извлечения ценностей из трудов классиков, которым пользуются авторы, остается невыясненным. Скажем, Макиавелли, по мнению авторов, «предложил оригинальную систему деятельности правителей, способствующую эффективному управлению подданными, дал конкретные рекомендации, направленные на достижение стабильности и благополучия в обществе» (Там же). Казалось бы, в качестве очевидных ценностей в этой цитате обозначены эффективность управления, стабильность и благополучие общества. Однако далее авторы делают обобщающий вывод о том, что основополагающими ценностями государственного управления (трактуемого как принуждение) являются «гуманизм, патриотизм, справедливость, взаимное уважение и совместное развитие, так

и цивилизационных форм их проявления в конкретном сообществе» (Там же).

Во-вторых, существует распространенный метод опроса профессионалов, которые, отвечая на открытые вопросы, должны самостоятельно сформулировать аксиологические основания или приоритеты собственной работы (Ерофеева & Сафронова, 2022). В-третьих, часто встречается метод анализа собственного опыта исследователя.

Более строгий научный подход представлен в данном случае психодиагностическими методиками, которые используются в следующих целях:

- непосредственно для диагностики ценностных ориентаций состоявшихся профессионалов или студентов (например, «Портретный ценностный опросник-Пересмотренный» (Portrait Values Questionnaire-Revised — PVQ-R), модифицированный К. В. Сугоняевым (Буравлева, 2019);
- в качестве источника, из которого выделяются (методом экспертных оценок или иначе) отдельные ценности для последующего опроса или ранжирования их профессионалами. Существует, например, методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича (Красилова, 2011).

В то же время научная строгость данного подхода весьма относительна. К. В. Сугоняев дал критическую оценку опроснику PVQ-R, отметив, что «структурная валидность инструмента сомнительна», а также выявил другие его недостатки³. Кроме того, в обоих случаях (как и во всех ранее обозначенных способах работы с ЦОПД) предметом исследования выступают отдельные ценности, а не их устойчивые иерархии. Объектом же служит значимость ЦОПД в рамках отдельной профессии или родственной группы профессий, а не целостные ценностно-профессиональные картины мира, что существенно снижает ценность подобных исследований.

³ ЭСПП. Экспертное сообщество. (б. д.). Психометрика «опросника ценностных портретов» Ш. Шварца. <https://forum.ht-line.ru/threads/psixometrika-oprosnika-cennostnyx-portretov-sh-shvarca.2371/>

Проблема «демаркационных линий»

Наиболее существенную проблему, отраженную в заголовке данной статьи, составляет дифференциация различных типов образовательных результатов: компетенций, профессионально значимых личностных качеств, ЦОПД. Все три обозначенные группы результатов профессионального образования тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены и взаимно опосредованы, на что обращают внимание многие авторы.

Тесное переплетение компетенций, личностных качеств, ценностных оснований неизбежно вызывает вопрос о том, к какой категории следует отнести тот или иной тип образовательных результатов. Дисциплинированность военнослужащего, коммуникабельность менеджера по продажам — это компетенции, профессионально значимые качества или ценностные основания? По каким признакам мы должны отнести их к тому или иному типу результатов? И, главное, что это будет означать с точки зрения образовательного процесса? Если коммуникабельность менеджера в процессе его подготовки будет определена именно как личностное качество, а не как профессиональная компетенция, будет ли она формироваться и оцениваться каким-то принципиально иным образом (не считая того, что в любом случае она окажется вписанной в разные разделы образовательной программы)?

Современные публикации изобилуют примерами сомнительной идентификации тех или иных конкретных результатов профессионального образования. Скажем, Ю. Б. Рубин (2016) формулирует: «в качестве основных предпринимательских компетенций называют также стремление к достижениям, автономию, желание влиять на других

людей и контролировать их поведение, самоэффективность, высокую выносливость». Но что из этого перечня действительно является компетенциями, а что следовало бы отнести к профессионально значимым личностным качествам? Или, напротив, в статье Ю. В. Сорокопуд (2019) противостояние синдрому эмоционального сгорания трактуется как профессионально значимое личностное качество педагога, тогда как, возможно, следовало бы скорее отнести эту характеристику к числу профессиональных компетенций.

Во многих публикациях отдельные компетенции, личностные качества и ценностные основания профессиональной деятельности представлены как переходящие одно в другое понятия без четких границ. Например: «В ходе проводимого педагогического исследования, нами была разработана интегративная модель личностного качества «компетентность в области сетевых информационных технологий»... Данное качество студента-программиста объединяет в себе два основных элемента — профессиональные и общекультурные компетенции» (Насейкина, 2013). Или: «изучение степени сформированности качества эмпатии как умения сопереживать в процессе общения окружающим людям» (Маскалянова & Саранча, 2023). Здесь *качество личности* трактуется как *умение*.

В одной и той же статье разные *профессионально значимые личностные качества* определяются как «возможность», «способность», «умение», а *компетенции* как «владение», «готовность», «способность», «умение», «стремление» (Насейкина, 2013). Возникает вопрос, стоит ли их вообще в таком случае дифференцировать?

И. Б. Шебураков, анализируя проблему оценки профессионализма государственных

В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НЕ ФОРМИРУЮТСЯ И НЕ РАЗВИВАЮТСЯ, А ОСТАЮТСЯ СТАБИЛЬНЫМИ

гражданских служащих, вводит интегративное понятие «метакомпетенции». Они рассматриваются, с одной стороны, «как своего рода кластеры компетенций», а с другой, как «комплексные метакачества, которые имеют обобщенный характер... В отличие от отдельных компетенций, каждая из которых ориентирована на описание определенной задачи, метакомпетенции ориентированы на целостное описание личности» (Шебураков, 2024). К числу метакомпетенций госслужащего автор относит, например, «масштабность мышления» (характеристика когнитивной сферы), «настойчивость и целеустремленность» (волевое качество личности), «готовность к командной работе» (компетенция) и др. Все они интегрируют ценности, личностные качества и профессиональные компетенции.

Однако большинство специалистов настаивают на том, что необходимо различать инструментальные компоненты профессиональной деятельности (компетенции, знания, умения, навыки) и личностные (ЦОПД, ПВК, личностные качества). «Уровень владения профессией и личностные качества — разнопорядковые понятия» (Лукьянова, 2008). «Реализация профессиональных функций приводит к образованию трех основных подструктур личности... <специалиста>: профессиональной позиции, профессиональной компетентности, профессионально важных личностных качеств» (Кошкарлова, 2011).

Наиболее частый аргумент для такой дифференциации, который мы уже называли в начале статьи, сводится к тому, что фокусировка профессионального образования на компетенциях порождает риск упустить из внимания развитие личности профессионала, что не тождественно формированию знаний, умений и компетенций. И напротив, одних только профессионально значимых личностных качеств недостаточно для овладения минимально необходимым уровнем профессионализма: нужно еще и формирование компетенций. На это обращает внимание Ю. Б. Рубин (2016): «способные и яркие, но некомпетентные личности вряд ли могут всерьез рассчитывать на успехи...

в конкуренции с более квалифицированными и образованными коллегами».

Примечательно, что порой даже в рамках одной и той же работы разные типы результатов профессионального образования то смешиваются, как рядоположенные, то, напротив, разводятся, как разнопорядковые.

По-видимому, ключевым для дифференциации различных типов образовательных результатов должен быть ответ на вопрос: «Чем отличается формирование компетенций будущего специалиста от формирования его личностных качеств (ПВК, ЦОПД)?» Этот ответ в общем случае таков: формирование компетенций осуществляется в *процессе обучения*, а развитие личностных качеств — в *процессе воспитания*. Однако любой педагог-практик хорошо понимает, что различие в едином педагогическом процессе «обучения» и «воспитания» — это не более чем удобная теоретическая, умозрительная модель, тогда как на практике оба процесса реализуются в тесном единстве. Скажем, обучение является одним из ключевых средств воспитания, и воспитательные задачи урока (занятия) тесно интегрированы в процесс обучения.

Более того, в определениях обучения и воспитания, приведенных в действующей редакции Закона об образовании в Российской Федерации (273-ФЗ), обучение и воспитание определяются через те типы образовательных результатов, на формирование которых они нацелены (обучение — знания, умения, навыки, компетенции, опыт деятельности, развитие способностей; воспитание — развитие личности, самоопределение, социализация, чувства и отношения). Здесь имеет место логическая закольцовка: типы образовательных результатов определяются через составляющие образовательного процесса, в рамках которых они формируются; составляющие образовательного процесса выводятся из типов образовательных результатов, которые они формируют. Остается неясным, чем различаются обучение и воспитание с точки зрения ключевого внутреннего принципа. Это же относится и к разделению «компетенций» и «личностных качеств» как результатов образования.

«Личностные» результаты: ограниченные возможности образовательного процесса

Для разрешения обозначенного противоречия рассмотрим более детально, какие особые факторы, обеспечивающие формирование и развитие *личностных* результатов профессионального образования (ЦОПД, личностных качеств), выделяют и обосновывают современные авторы. Затем мы сопоставим эти выводы с общепринятым положением о том, как формируются *инструментальные* результаты. А именно: знания, умения, навыки, компетенции могут быть полноценно сформированы в рамках грамотно организованного образовательного процесса.

1. *Ценностные основания профессиональной деятельности* не столько «формируются», сколько «открываются» в специально организованной деятельности, которую сопровождает «переживание человеком динамичной целостности бытия, возникающее при установлении им любого культурно-опосредованного отношения с действительностью» (Худякова, 2008). Таким образом, построение ценностной картины мира будущего профессионала характеризуется определенной спонтанностью, что не очень сочетается с представлением об образовательном процессе как о планомерной, последовательной деятельности.

С другой стороны, как уже отмечалось в начале статьи, феномен ЦОПД тесно связан с моментами ориентировки и самоопределения человека в мире ценностей (ценностно-ориентировочная деятельность). Для того чтобы субъективные ЦОПД студента так или иначе совместились

с объективными ЦОПД профессиональной деятельности, он должен самоопределился в профессиональной/профессионально-образовательной среде, насыщенной соответствующими ценностями.

Н. Л. Худякова называет это «функцией согласия», которая проявляется в том, что ценности представляют собой «образы единого, т. е. установленного согласия между субъектом и объектом отношения» (Там же). В определенный значимый момент жизни каждый абитуриент/студент/ молодой специалист сравнивает собственную ценностную картину мира и ценностный образ будущей профессиональной деятельности. При этом у него возникает либо согласие (принятие профессии как «избранной» и себя как профессионала), либо отторжение. Это нечто принципиально иное, чем формирование и развитие знаний, умений, навыков.

Сказанное свидетельствует о том, что возможности образовательного процесса в формировании и развитии ЦОПД существенно ограничены. Это положение подтверждается рядом эмпирических исследований. Примечательна работа Е. С. Красиловой, показывающая, что в процессе профессионального педагогического образования профессиональные ценности студентов не формируются и не развиваются, а остаются стабильными. Так, «несмотря на гуманистическую направленность нашего образования и профессионально значимую ценность Человека, “счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)” первокурсники ставят на 16-е место, а третьекурсники и пятикурсники даже на 17-е... Такая ценность, как «познание», у студентов первого

НАЛИЧИЕ «ДЕФИЦИТАРНЫХ» СТУДЕНТОВ — СЛЕДСТВИЕ ОПРЕДЕЛЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НЕДОРАБОТКИ, КОГДА ДЕФИЦИТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НЕ БЫЛИ СВОЕВРЕМЕННО ДИАГНОСТИРОВАНЫ

и третьего курса находится на 15-м месте, а у пятикурсников лишь на 17-м. ... Все, на наш взгляд, профессионально значимые для педагога-профессионала ценности у студентов разных курсов находятся во второй по значимости половине рангового списка» (Красилова, 2011).

Более того, в отношении некоторых ЦОПД наблюдается отрицательная динамика: «“Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)” занимает по значимости 9-е место у первокурсников, 10-е — у третьекурсников и лишь 13-е — у выпускников вуза. Следовательно, это важное для педагога качество к концу обучения практически теряет свою значимость для студентов» (Там же).

Автор делает чрезвычайно интересный вывод о том, что «существенной возрастной динамики в развитии ценностных ориентаций у студентов не наблюдается» (Там же). Заметим, что речь идет именно о профессионально значимых ценностях. По-видимому, в педагогический вуз по тем или иным причинам⁴ поступают абитуриенты, у которых уже сложившиеся субъективные ЦОПД противоречат объективным ценностным основаниям педагогической деятельности.

2. *Профессионально значимые личностные качества*, как отмечает большинство исследователей, развиваются в деятельности. Это было сформулировано еще в работах В. Д. Шадрикова (1982): «в процессе деятельности наблюдается рост абсолютных показателей продуктивности способностей»; «в процессе освоения деятельности происходит функциональная сонастройка отдельных психических функций»; «наиболее эффективный способ развития профессионально важных качеств заключается в специальных упражнениях до деятельности, на отдельных действиях предстоящей деятельности (т. е. при

4 Основная причина: феномен «отрицательного отбора», вызванный непрестижностью педагогической профессии, низким конкурсом в педагогические вузы и поступлением в них абитуриентов с невысокими баллами ЕГЭ, а низким уровнем личностной зрелости, незрелой иерархией ценностей.

выполнении отдельных операций)». Речь, очевидно, идет о практической части профессионально-образовательного процесса, наиболее ярко ассоциирующейся с «обучением на рабочем месте» (стажировки, производственные практики, программы ученичества).

В то же время ряд исследователей отмечает, что профессионально значимые личностные качества наиболее эффективно формируются за пределами образовательного процесса — в полноценной трудовой деятельности: «развитие различных качеств человека ускоряется при выполнении им различных трудовых обязанностей» (Сейтешев, 1990); «недостающие психологические качества учитель может развить в себе» (Кошкарлова, 2011). В этот же ряд следует поставить и замечание Ю. Б. Рубина (2016) о том, что необходима и возможна «имплементация профессионально значимых для занятия предпринимательством личностных качеств и склонностей». Исходя из контекста, можно понять, что автор подразумевает под «имплементацией» *привитие* личностных качеств, что, по-видимому, отличается от традиционного понимания воспитательного процесса и скорее ассоциируется с персонализированным психолого-педагогическим сопровождением профессионально-личностного становления будущего специалиста.

Так или иначе, возможности образовательного процесса в формировании личностных качеств (в отличие от формирования знаний, умений, навыков и компетенций) также представляются ограниченными, хотя и в меньшей степени, чем в отношении ЦОПД. В отличие от знаний, умений, компетенций, профессионально значимые личностные качества формируются и развиваются на основе определенных индивидуально-личностных предпосылок (способностей, психофизиологических и характерологических качеств личности). Дефицит предпосылок у студента ограничивает возможности формирования у него профессионально значимых качеств.

Наличие таких «дефицитарных» студентов — следствие определенной

организационно-педагогической недоработки, когда дефициты профессионально значимых способностей (по существу, мягкие ограничения) не были своевременно диагностированы, что позволило бы рекомендовать абитуриентам иные специальности.

В качестве промежуточного итога, завершающего аналитическую часть статьи, сформулируем выявленные проблемы и противоречия.

Во-первых, отсутствуют строгие определения феноменов, которые принято считать результатами образования. В силу этого границы между ними размываются, и многие соответствующие понятия («личностные качества», «профессионально важные качества», «компетенции») на практике приобретают синкретическое содержание, не позволяющее точно идентифицировать специфику каждого из этих феноменов⁵. Естественным следствием этого является отсутствие общепринятой, единой типологии результатов образования в целом и результатов профессионального образования в частности.

Следствием этой проблемы является невозможность дифференцировать процессы обучения и воспитания в системе профессионального образования. Если на уровне общего образования центральный предмет обучения можно строго очертить как «знания, умения, навыки», то в профессиональном образовании ключевой результат (компетенции), с одной стороны, интегрирует знания и умения, а с другой, личностные качества (включая

5 Сказанное не относится к таким традиционным образовательным результатам, как знания, умения и навыки, которые четко определены в классических трудах по дидактике.

ценности и мотивацию работника). Налицо глубокая конвергенция процессов обучения и воспитания в системе профессионального образования.

Во-вторых, можно отметить противоречие между доминирующей результатом-ориентированной парадигмой современного образования (что в наибольшей степени относится именно к профессиональному образованию) и невозможностью объективно и однозначно оценить такие важнейшие результаты профессионального образования, как универсальные (общие, общекультурные)

компетенции и личностные качества выпускника. Все намерения усилить направление образовательной работы, связанное с формированием определенных ценностей и развитием личностных качеств, наталкиваются на невозможность точно оценить их сформированность у выпускника. Следует напомнить,

что это стало одной из причин, по которым в начале нынешнего столетия произошел отказ от попыток построения объемных «моделей личности выпускника» в пользу компетентностного подхода (в среднем профессиональном и высшем образовании).

В-третьих, явно недостаточны, а во многих случаях отсутствуют научно обоснованные данные о степени и характере влияния образовательного процесса профессионального образования на те ценности и личностные качества обучающегося и даже в значительной степени на универсальные компетенции. Более того, существуют объективные данные в пользу того, что возможности образовательного процесса как инструмента формирования и развития личностных качеств и особенно ценностных оснований профессиональной деятельности студентов существенно ограничены.

В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОНТЕКСТА ОДИН И ТОТ ЖЕ ПАРАМЕТР ВЫПУСКНИКА МОЖЕТ РАССМАТРИВАТЬСЯ И КАК КОМПЕТЕНЦИЯ, И КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО. ОДНАКО ЭТО ПОЛОЖЕНИЕ ИМЕЕТ СИЛУ ТОЛЬКО С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ

Наконец, в-четвертых, в профессиональном образовании возникло новое противоречие, связанное с генезисом разных типов образовательных результатов. Опора на компетентностный подход в профессиональном образовании предполагает, что его планируемые результаты формируются путем достижения консенсуса в социальном диалоге с участием ключевых стейкхолдеров (для профессионального образования в этой роли выступает работодатель). Именно этим феномен «умения» отличается от феномена «компетенции», несмотря на то, что содержание того и другого может быть полностью идентичным. «В одном случае речь идет о необходимости научного [психологического, психолого-педагогического] обоснования <...>, в другом — определение компетенций в рамках многостороннего социального диалога и рассмотрение их как феномена, отражающего существующий подвижный баланс интересов»⁶. В рамках компетентностного подхода интересы предприятий-работодателей в части ценностных оснований профессиональной деятельности и профессионально значимых личностных качеств специалиста, как предполагается, должны быть включены в формулировки компетенций, наряду с необходимыми знаниями, умениями и навыками. Это делает компетенции составным, интегративным результатом (и одновременно крайне сложным и трудоемким для оценки их сформированности, особенно в отношении универсальных компетенций). Именно по этой причине в компетентностные стандарты среднего профессионального и высшего образования не были включены отдельные требования к личности выпускника. Обозначенные выше трудности привели к тому, что практически сразу после введения «компетентностных» ФГОС

6 Бермус, А. Г. (2005). Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. Эйдос, 3. <https://studfile.net/preview/6268118/>

среднего профессионального и высшего образования работа по их реализации сосредоточилась на формировании и оценке хорошо знакомых и понятных знаний, умений, навыков. На определенном этапе это вызвало ощущение утраты личностного, воспитательного вектора профессионального образования. Поэтому были введены дополнительные требования к личностным результатам. Однако происхождение этих новых требований уже не было связано с участием ключевого стейкхолдера — работодателя. Они возникли, по существу, волюнтаристским путем, минуя стадии как научно-психологического обоснования, так и социального консенсуса и стали простым отражением текущих политических приоритетов⁷. Во многом повторилась ситуация середины прошлого века. Таким образом, в современной системе профессионального образования требования к личностным результатам образования сосуществуют в двух качественно различных форматах: сформулированные в явном виде и отражающие текущие политические приоритеты; содержащиеся в формулировках некоторых профессиональных и особенно универсальных компетенций и отражающие требования предприятий-работодателей. При этом остается в тени тот очевидный факт, что специальное выделение личностных результатов и принудительная фокусировка на них системы образования не устраняет базовые трудности, связанные как со слабой диагностичностью личностных результатов, так и с ограниченными возможностями образовательного процесса как инструмента их целенаправленного развития. Итак, не существует строгих разграничений между двумя категориями образовательных результатов, которые мы в начале статьи называли инструментальными и личностными. В зависимости от контекста один и тот же параметр выпускника может рассматриваться и как компетенция,

7 К числу таких противоречий относится, например, отсутствие иерархии в системе ценностей, формируемых у обучающегося.

и как личностное качество. Однако это положение имеет силу только с точки зрения *содержания*. Опираясь на другие признаки, оказывается возможным провести более строгие «демаркационные линии» между различными категориями образовательных результатов. Например, как мы уже отмечали, «умение» и «компетенция», хотя и могут иметь идентичное содержание, различаются *происхождением*.

Разные результаты образования предполагают разные способы работы с ними

В данной статье мы предлагаем принципиально новый подход: выделение различных типов результатов профессионального образования, исходя из *разных способов работы с ними в образовательном процессе*. При этом мы опираемся на следующие тезисы. 1. В образовательном процессе могут быть с некоторой долей условности выделены две взаимосвязанные составляющие: органическая и технологическая. *Органическая составляющая* образовательного процесса реализуется в повседневном естественном (ситуативном) взаимодействии учащихся, педагогов, учебных коллективов и команд, внутренней среды образовательной организации и внешней социокультурной среды. *Технологическая составляющая* проектируется целенаправленно, с использованием подходов, напоминающих долгосрочное (или стратегическое) планирование. *Формализована может быть только технологическая составляющая*. 2. Целеполагание двух обозначенных составляющих образовательного процесса

носит принципиально различный характер. Цели органической составляющей могут быть обозначены, с одной стороны, в форме *целей-идеалов* (заведомо недостижимых, таких как «всесторонне и гармонически развитая личность»), с другой, в форме достижимых *целей-ориентиров*. Однако возможности специально организованного образовательного процесса в достижении таких целей ограничены, поскольку образование не может полностью нивелировать влияние наследственности и среды. В этом смысле результаты органической составляющей образовательного процесса являются вероятностными и не могут быть формализованы (даже если мы имеем стандартные методики для их оценки). Из сказанного ясно, что сопоставление реально достигнутых «органических» результатов образовательного процесса с поставленными целями-ориентирами не может использоваться для принятия административных решений (проставление оценки, поощрение, наказание, отчисление и т. д.). Что касается технологической составляющей образовательного процесса, то ее цели, напротив, могут быть заданы в форме *планируемых результатов*, которые понимаются как *целевые параметры выпускника* и могут полноценно формироваться средствами образовательного процесса. 3. Различные типы планируемых образовательных результатов предполагают различные организационно-педагогические (управленческие) способы работы с ними. Соответственно, *проектирование таких результатов образования должно осуществляться в комплексе с планированием соответствующих*

«ВСЕ ГОВОРЯТ О ТОМ, ЧТО ВЫПУСКНИК ДОЛЖЕН ОБЛАДАТЬ ОПРЕДЕЛЕННЫМ НАБОРОМ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ, НО НИКТО ТОЛКОМ НЕ ПОНИМАЕТ, КАК ИМЕННО ИХ ЭФФЕКТИВНО ФОРМИРОВАТЬ И ОЦЕНИВАТЬ»

организационно-педагогических решений. Профессиональное образование представляет собой не автономную систему, а определенный этап в непрерывном образовательном процессе «от детского сада до конца жизни» (LLL — Long Life Learning). С учетом этого необходимо рассматривать такие способы организационно-педагогической работы с планируемыми результатами профессионального образования, которые могут использоваться *не только на этапе профессионального образования, но и на предшествующих ему этапах.*

Таких качественно различных управленческих способов работы с планируемыми результатами профессионального образования (понимаемыми как целевые параметры выпускника — специалиста определенного профиля и уровня квалификации) может быть предложено три:

- 1) *оценка* достижения параметра выпускника заданному целевому значению по итогам того или иного этапа образовательного процесса (в форме *зачета, присвоения квалификации* и т. д.);
- 2) селективные методы работы с контингентом: *отбор* абитуриентов «на входе» в образовательный процесс (более мягкая форма — *предоставление рекомендаций* выпускнику школы по итогам предиктивной аналитики) или *отчисление* их в процессе обучения (более мягкая форма — *перевод* на иную образовательную программу) как следствие несоответствия абитуриента или обучающегося таким целевым параметрам, которые невозможно развить до заданных значений средствами образовательного процесса;
- 3) элективные методы работы с контингентом: создание ситуаций, требующих *самоопределения* абитуриентов до начала освоения программы профессионального образования (а также студентов в процессе обучения) относительно целевых параметров, требующих

личностного принятия будущим специалистом определенного уровня и профиля квалификации.

Три типа результатов профессионального образования: компетенции, ПВК, ЦОПД

Опираясь на вышесказанное, мы можем определить три типа целевых параметров выпускника профессионального образования. Их необходимо, во-первых, описать таким образом, чтобы были отчетливо видны их различия, значимые для организации образовательного процесса, и, во-вторых, кратко именовать. С этой точки зрения, для названия той или иной сущности может быть предложен или принципиально новый термин, или наиболее подходящий из числа имеющихся. Далее мы используем оба подхода.

- 1. Итак, один из типов планируемых результатов профессионального образования отличается следующими характеристиками:
 - он может быть сформирован средствами образовательного процесса (на основе соответствующего образовательного ценза, например успешно освоенной программы девяти или одиннадцати классов общеобразовательной школы) у всех обучающихся⁸;
 - его достижение (соответствие реальных характеристик выпускника заданным параметрам) может быть четко и объективно диагностировано тем или иным образом.

Такой тип результатов профессионального образования мы назовем *первым типом* или *компетенциями*. Термин «первый тип образовательных результатов» является полностью оригинальным, при его использовании не может возникнуть семантической путаницы. Однако при этом его собственная смысловая нагрузка

8 Исключая обучающихся с ОВЗ и профессиональными медицинскими противопоказаниями.

минимальна, он ничего не значит сам по себе, без соотнесения с другими типами.

В свою очередь, термин «компетенция» вызывает достаточно четкие смысловые ассоциации. Он сам по себе уже маркирует понятие с переменными границами, принимающее различные значения в зависимости от контекста (ср.: «компетенция выпускника» — «компетенция работника» — «компетенция организации»). Более того, использование термина «компетенция» для маркировки первого типа результатов профессионального образования предполагает, что мы допускаем существование «компетенций — знаний», «компетенций — умений» и «компетенций — навыков» (поскольку и знания, и умения, и навыки отвечают двум базовым характеристикам первого типа образовательных результатов). На самом деле, в этом нет ничего критичного, поскольку в структуре той или иной компетенции есть и знания, и умения, и навыки, хотя их соотношение может быть различным. Кроме того, содержание подавляющего большинства профессиональных компетенций (например, в действующих ФГОС СПО) соответствуют содержанию тех или иных достаточно сложных умений.

2. Следующий тип планируемых результатов профессионального образования обладает характеристиками:

- возможности образовательного процесса в его формировании существенно ограничены, поскольку для этого требуется не только единый для всех общеобразовательный базис, но и определенные врожденные (наследственные) психологические и психофизиологические характеристики, выраженные у различных людей в различной степени и отражающие их объективную предрасположенность (или, напротив, отсутствие таковой) к определенным видам профессиональной деятельности;
- состояние соответствующих психологических и психофизиологических характеристик, может быть четко

и объективно диагностировано как на этапе «входа» (определение наличия предпосылок достижения соответствующих образовательных результатов), так и на этапе «выхода» (констатация достижения или недостижения заданных параметров целевым характеристикам).

Такой тип результатов профессионального образования мы назовем *вторым типом* или, следуя традиции, заложенной В. Д. Шадриковым, *профессионально важными качествами (ПВК)*. В данном случае важно, что мы не включаем в терминологическую конструкцию слово «личностные» («профессионально важные качества», а не «профессионально значимые личностные качества»), поскольку к данному типу образовательных результатов относятся, так сказать, «до-личностные» параметры выпускника. В том смысле, что соответствующие психофизиологические и психологические качества являются скорее предпосылками личности, нежели ее характеристиками.

3. Наконец, есть и еще один тип планируемых результатов профессионального образования:

- возможности образовательного процесса в его достижении минимальны, поскольку он формируется на основе более или менее свободного социально-профессионального самоопределения человека в среде (понимаемого как соотнесение собственной картины мира человека с эталонной картиной мира, характерной для данной профессии, специальности). На такое самоопределение влияет, помимо самого образовательного процесса, множество факторов, как внутренних (врожденные способности, склонности, ранний личный опыт, учебная успешность на предыдущих этапах образования и т. д.), так и внешних (влияние семьи, других значимых взрослых и сверстников, давление общественного мнения, социальных мифов и стереотипов, профориентационная работа и т. д.);
- такие результаты не могут быть четко и объективно диагностированы, но

могут быть четко сформулированы таким образом, чтобы: а) обучающийся имел возможность соотнести состояние собственных характеристик с заданными значениями параметров; б) внешний эксперт (педагог или HR) смог *приблизительно* оценить степень сформированности данных параметров у обучающегося на разных этапах образовательного процесса.

Такой тип результатов профессионального образования мы назовем *третьим типом* или, следуя терминологии Н. Л. Худяковой, *ценностными основаниями профессиональной деятельности (ЦОПД)*.

Обобщая сказанное, отметим, что три представленных типа результатов профессионального образования качественно различаются базовыми предпосылками: первый из них полностью формируется в образовательном процессе. Для второго критическим оказывается фактор наследственности (и близкий к нему фактор особенностей раннего развития человека). Предпосылки третьего, напротив, находятся в социально-профессиональной среде, отражая существующую в ней нормативную иерархию ценностей. Эти различия нашли отражения в первых их каждой пары характеристик. В то же время вторые характеристики разных типов образовательных результатов отличаются друг от друга лишь частично, поскольку отражают принадлежность всех трех типов составляющей образовательного процесса.

В представленной триаде результатов профессионального образования «компетенции – ПВК – ЦОПД» отсутствуют профессионально значимые личностные качества, рассмотрению которых мы посвятили значительную часть статьи. Это объясняется синкретичным, аморфным, слабо диагностичным характером данной категории образовательных результатов, что не позволяет полноценно включить их в стандартизируемую часть образовательных программ. Неполноценное же включение их во ФГОС и образовательные программы (что мы сегодня наблюдаем на практике)

приводит лишь к дальнейшей дискредитации: с одной стороны, самой идеи стандартизации результатов профессионального образования, с другой – представления о личностных качествах обучающихся как о предмете индивидуализации образовательного процесса. Суть проблемной ситуации, сложившейся вокруг личностных качеств, можно описать следующей формулой: «Все говорят о том, что выпускник должен обладать определенным набором личностных качеств, но никто толком не понимает, как именно их эффективно формировать и оценивать».

Обозначенное противоречие может быть выражено в форме «развилки»: либо мы сохраняем доминирующую роль образовательных стандартов, но отказываемся от достижения личностных результатов образования, либо, наоборот, ставим в центр достижение личностных результатов, но должны пересмотреть нынешний поход к стандартизации образования, вернувшись от «стандарта результатов» к «стандарту условий».

В результате проведенной выше аналитической работы нам удалось экстрагировать из синкретичного понятия «профессионально значимые личностные качества» два типа инструментальных образовательных результатов – ЦОПД и ПВК, которые могут стать предметами стандартизации.

Что касается собственно «личностных качеств», то они, безусловно, могут использоваться в воспитательной работе как ориентиры для личностно-профессионального саморазвития студента⁹. Однако это не должно иметь никакого отношения ни к образовательным стандартам, ни к процедурам итоговой или промежуточной аттестации. Формализовать, стандартизировать, унифицировать процесс развития личности невозможно, даже если порой мы этого очень хотим.

Представленная модель дифференциации результатов профессионального образования по различным типам на основании разных

9 К числу таких противоречий относится, например, отсутствие иерархии в системе ценностей, формируемых у обучающегося.



Рис. 1. Предлагаемая типология результатов профессионального образования. Источник: разработано автором.
Fig. 1. Proposed typology of vocational education outcomes. Source: developed by the author.

способов организационно-педагогической работы с ними представлена на рис. 1.

Заключение: практически значимые выводы

Остается открытым вопрос: в какой именно форме образовательные стандарты должны содержать требования к трем выделенным нами инструментальным типам результатов профессионального образования?

Относительно *компетенций* такой ответ давно существует. Соответствующие фонды оценочных средств содержат описания эталонов продукта и (или) процесса определенных действий, а также условий их выполнения. Одна из оптимальных форм такого описания – экспертные карты для оценки компетенций на конкурсах профессионального мастерства для студентов колледжей и вузов («Молодые профессионалы», ранее WorldSkills).

Для *ПВК* необходимо сформировать такой набор параметров, который можно

использовать в системе «отбор – отсев» на различных этапах непрерывного образовательного процесса. Иными словами, для основных групп профессий (как массовых, так и экстремальных) должны быть выявлены и стандартизованы объективные психофизиологические и психологические предикторы, однозначно позволяющие рекомендовать или, напротив, не рекомендовать обучающемуся освоение той или иной специальности. Данные предикторы должны быть встроены в диагностико-селективные инструменты (профдиагностические тесты, профессиональные пробы). Использование современных цифровых инструментов может упростить эту работу.

Кроме того, решение обозначенной задачи требует привлечения психологического (психодиагностического) инструментария и в целом психологической науки. Это позволит существенно снизить риски, связанные с ошибочным выбором профессии выпускником школы. Последствие неудачного решения может быть отражено в образе

человека, который стал заложником неудачно выбранной специальности и поэтому относится к ней негативно, в силу чего его продуктивность заметно снижена. В качестве очевидного примера можно привести педагога или социального работника с недостатком эмпатии. С. А. Маскалянова и Е. В. Саранча (2023), используя методику «Диагностика уровня эмпатии», выявили следующую закономерность: студенты с явно выраженной эмпатией активно включаются в волонтерскую деятельность, а студенты с низким уровнем эмпатии уклоняются от добровольческих практик. Таким образом, волонтерство выполняет роль профессиональной пробы. При этом проводить такой «тест» на этапе профессионального образования уже поздно; прохождение подобных «испытаний» необходимо перенести на довузовский этап профориентационной работы и использовать их результаты для повышения осознанности выбора профессионального обучения.

Наконец, что касается ЦОПД, то необходимо оформить планируемые результаты образования как ценностную иерархию, характерную для конкретной группы профессий. Знакомство абитуриента с представленной таким образом объективной формой ЦОПД может само по себе стать значимым основанием для выбора конкретной профессии или отказа от нее. Кроме того, объективные формы ЦОПД должны рассматриваться как требования к проектированию среды профессионального самоопределения. Ознакомительное и особенно деятельностное погружение школьника в такую среду должно одновременно сближать его с особым ценностным пространством, характерным для конкретной профессии (группы профессий).

Это ставит перед профессиологией достаточно амбициозную задачу по описанию основных вариантов ценностных иерархий, характерных для различных групп профессий или «ценностных блоков», используя выражение И. П. Краснощеченко (2016). Тем не менее, такая задача не кажется неразрешимой, поскольку уже существует целый ряд методологических

подходов, позволяющих дифференцировать ценностные картины мира. Например, в уже упоминавшейся диагностической методике «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный» (PVQ-R) используемые параметры (метаценности) могут быть поставлены в более или менее строгое соответствие с определенными группами профессий или социально-трудовыми ролями (такая работа в той или иной степени уже была проделана К. В. Сугоняевым¹⁰). В качестве примера можно привести ключевую характеристику людей, выбирающих метаценность «сохранение», что очевидным образом корреспондирует с группой профессий сферы безопасности: «Они склонны сдерживать и предотвращать действия, которые могут причинить вред другим или не соответствовать социальным ожиданиям» (Буравлева, 2019).

В заключение еще раз подчеркнем, что с двумя типами образовательных результатов, извлеченных нами из синкретичного концепта «профессионально значимых личностных качеств» – ЦОПД и ПВК – работа должна вестись по-разному, хотя в обоих случаях она встроена в профориентацию обучающихся. Профессиональное самоопределение – это прежде всего ценностное самоопределение. Именно в мире ценностей существует пространство свободного выбора, тогда как ПВК (психологические, психофизиологические и соматические особенности организма, такие как общая работоспособность или тип темперамента) – это предпосылки самоопределения, которые ассоциируются не столько со «свободой выбора», сколько с трактовкой свободы как «познанной необходимости».

Итак, работа по достижению планируемых результатов профессионального образования может и должна вестись не только «на выходе», но и «на входе» в профессионально-образовательный процесс. В образовательные стандарты среднего профессионального или

10 ЭСПП. Экспертное сообщество. (б. д.). Психометрика «опросника ценностных портретов» Ш. Шварца. <https://forum.ht-line.ru/threads/psixometrika-oprosnika-cennostnyx-portretov-sh-shvarca.2371/>

высшего образования желательно включать требования не только к самому образовательному процессу, но и к профориентационным процедурам (включая диагностические методики, профессиональные пробы для школьников и другие способы их деятельностного погружения в профессиональную среду), обеспечивающим профессиональное самоопределение и профориентационную работу по конкретной специальности.

Список источников / References

Бабакина, Е. П. & Попова, О. В. (2025). Моделирование при формировании профессионально значимых личностных качеств студентов среднего профессионального образования. *Научно-педагогическое обозрение*, 1(59), 66–73. <https://elibrary.ru/rczmxj>

Баранов, Е. Г., & Баранова, О. В. (2019). Развитие личности в вузе. *Проблемы современного образования*, 1, 24–33. <https://elibrary.ru/ubzvrt>

Буравлева, Н. А. (2019). Ценностные основания в подготовке студентов к профессиональной деятельности. *Научно-педагогическое обозрение*, 6(28), 234–239. <https://elibrary.ru/nnobeq>

Ерофеева, И. В. & Сафронова, О. В. (2022). Аксиологическая культура журналиста информационной эпохи. *Гуманитарный вектор*, 17(4), 128–137. <https://elibrary.ru/uhbkxj>

Кондаков, А. М. & Сергеев, И. С. (2021). Концепция развития личности гражданина России. МЦИТО.

Котухов, А. Н. & Моисеев, А. А. (2016). Ценностные основания профессиональной подготовки государственных служащих. *Социально-гуманитарные знания*, 3, 299–306. <https://elibrary.ru/wbazkl>

Кошкарлова, Л. С. (2011). Педагогическая деятельность и профессионально значимые личностные качества педагога развивающего типа обучения в начальной школе. *Современная высшая школа: инновационный аспект*, 1, 30–36. <https://elibrary.ru/nelcdv>

Красилова, Е. С. (2011). Исследование профессионально значимых ценностных ориентаций у будущих педагогов. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, 2–1, 383–390. <https://elibrary.ru/nxsviv>

Краснощеченко, И. П. (2016). Ценностные основания профессиональной подготовки психологов. *Прикладная юридическая психология*, 1(34), 29–37. <https://elibrary.ru/vselup>

Кропотин, Д. Г. (2022). Категория «профессиональная пригодность учителя» в контексте развития идей научной школы В. А. Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование». *Наука и школа*, 4, 113–121. <https://elibrary.ru/vgfguw>

Лукьянова, М. (2008). Профессионально значимые личностные качества социального педагога – органическая составляющая его компетентности. *Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал*, 1, 70–75. <https://elibrary.ru/jucdel>

Маскалянова, С. А., & Саранча, Е. В. (2023). Волонтерство – фактор развития эмпатии как профессионально значимого качества личности будущих специалистов социальной сферы. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*, 6, 45–49. <https://elibrary.ru/ftxbys>

Насейкина, Л. Ф. (2013). Реализация компетентного подхода при формировании профессионально-значимых личностных качеств студентов-программистов. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 9(158), 34–41. <https://elibrary.ru/prvunu>

Немчина, В. И., & Кандыба, В. Н. (2023). Атрибутивные признаки и процессуальная природа профессиональной идентичности. *Caucasian Science Bridge*, 6,4(22), 201–206. <https://elibrary.ru/mvcfme>

Рубин, Ю. Б. (2016). Формирование компетенций в сфере предпринимательства на образовательном пространстве бакалавриата. *Высшее образование в России*, 1, 7–21. <https://elibrary.ru/vayakt>

Сейтешев, А. П. (1990). *Профессиональная направленность личности. Теория и практика воспитания*. Наука КазССР.

Соловьева, А. Л. & Осокина, О. С. (2010). Оценка профессионально значимых двигательных и личностных качеств у студентов геолого-географического профиля. *Вестник Томского государственного университета*, 337, 176–177. <https://elibrary.ru/nbvewd>

Сорокопуд, Ю. В. (2019). Психолого-педагогический анализ профессионально-значимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной педагогической деятельности. *Мир науки, культуры, образования*, 1(74), 330–331. <https://elibrary.ru/zcbtwx>

Худякова, Н. Л. (2008). Объективная форма ценностных основ профессиональной деятельности как основа воспитания в учреждениях профессионального образования. *Вестник Челябинского государственного университета*, 32, 30–38.

Худякова, Н. Л., Невелев, А. Б., & Невелева, В. С. (2020). Личностная культура как цель непрерывного развивающего образования: философско-методологическое обоснование. *Образование и наука*, 22(7), 9–32. <https://elibrary.ru/azxidy>

Шадриков, В. Д. (1982). *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Наука.

Шебураков, И. Б. (2024). Базовая модель компетенций руководителей органов публичной власти: обоснование применения. *Личность: ресурсы и потенциал*, 1(21), 72–88. <https://elibrary.ru/hdtofk>

Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. Columbia University Libraries.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for «intelligence». *American Psychologist*, 28, 1–14.

Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.



“Demarcational lines” of vocational education

Igor S. Sergeev

PhD in Pedagogy, Leading Research Fellow, Research and Education Center for Education Development, Institute of Higher School of Public Administration, State University of Education Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadskogo Ave., 119571, Moscow, Russian Federation), <https://orcid.org/0000-0001-5767-7213>, e-mail: sergeev-is@ranepa.ru

ABSTRACT In recent years, the attention of researchers, practitioners, and education managers has been significantly focused on the problem of personal educational outcomes. The author of this article, limiting the scope of their research to the level of professional education (including secondary and higher education), substantiates the syncretic nature of the concept of «professionally significant personal qualities» and decomposes it, highlighting, among other things, the professionally significant qualities that reflect the «pre-personal» level of professional education outcomes and the value foundations of professional activity. Taken together, they form the personal component of the results of professional education, which differs from the instrumental component (knowledge, skills, and competencies) in a number of significant ways. The author proposes a new approach to building a predictive typology of the results of professional education, which is based on various ways of working with them. The main types of educational results are as follows: 1) competencies that are effectively formed through the educational process; 2) professionally important qualities, which are a specific set of a person's hereditary abilities and require professional selection procedures; 3) the value foundations of professional activity, which are worked with by accompanying the process of professional self-determination at the stages of initial professional choice and its subsequent refinement. For the last two types of professional and educational outcomes, the possibilities of the professional education process in their formation are limited; much is decided at the stage of choosing a profession (specialty) and specifying a specialization. The practical conclusion is that work on achieving the planned results of vocational education can and should be carried out not only at the exit, but also at the entrance to the vocational educational process. This means that educational standards (vocational and higher education) should also include requirements for professional orientation procedures in the environment of professional self-determination, which is formed at the stage of general education.

KEY WORDS educational outcomes, professional education, educational standardization, personal qualities, competencies, professionally important qualities, and value foundations of professional activity

TO CITE Sergeev, I. S. (2025). «Demarcational lines» of vocational education. *Educational Policy*, 23(4), 32–54

© Sergeev I. S.,

Received: 21.10.2025
Accepted: 30.10.2025
Date of publication: 30.12.2025

