

Профессиональная успешность преподавателя высшей школы в условиях реформирования системы образования

Юлия Сергеевна Капитонова

Кандидат экономических наук, доцент кафедры Управления бизнесом и сервисных технологий
Российский государственный биотехнологический университет
Москва, Россия
kapitonovays@mgupp.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.11.2024

Принята 26.12.2024

Опубликована 15.01.2025

УДК 37.015.04:372.752.4

DOI 10.25726/q7724-4856-5440-p

EDN HMOQNJ

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена анализу факторов профессиональной успешности преподавателей высшей школы в контексте трансформации системы образования. Проведен концептуальный анализ литературы, выявивший ключевые тренды в исследовании данной проблематики: акцент на адаптивности, цифровых компетенциях, педагогическом творчестве. На основе опроса 450 преподавателей и 1200 студентов из 15 вузов РФ с применением авторской методики оценки профессиональной успешности установлено, что ведущими предикторами являются гибкие навыки ($\beta=0,34$; $p<0,01$), исследовательская активность ($\beta=0,29$; $p<0,01$), репутация в профессиональном сообществе ($\beta=0,25$; $p<0,05$). Выявлены значимые различия в приоритетах студентов и преподавателей. Предложена теоретическая модель профессиональной успешности преподавателя в условиях реформ, включающая внутриличностные, дидактические, социально-профессиональные факторы. Обоснована необходимость персонализированных траекторий развития преподавателей на основе данных факторов. Результаты открывают возможности для проектирования эффективных систем профессионального развития преподавателей, отвечающих вызовам трансформации высшего образования.

Ключевые слова

профессиональная успешность, преподаватель высшей школы, реформирование образования, адаптивность, гибкие навыки, педагогическое творчество.

Введение

Трансформация системы высшего образования под влиянием цифровизации, интернационализации, изменений рынка труда ставит перед преподавателями новые вызовы (Байденко, 2014; Гребенюк, 2018). В фокусе внимания исследователей оказываются факторы адаптации и профессиональной успешности преподавателя в нестабильных условиях (Бордовская, 2016; Зеер, 2013; Ковалева, 2011). Несмотря на возрастающий интерес к данной проблеме, пока не сложилось целостного видения ключевых предикторов успешности современного преподавателя вуза. Целью настоящего исследования является построение комплексной модели профессиональной успешности преподавателя высшей школы в контексте реформирования образования на основе эмпирической верификации ведущих факторов.

Концептуальный анализ публикаций в высокорейтинговых журналах (Impact Factor > 1,5) за 2018-2023 годы позволил выделить несколько трендов. Во-первых, подчеркивается критическая роль адаптивности как способности гибко трансформировать профессиональную деятельность в ответ на изменения (Вербицкий, 2010; Ибрагимов, 2017). Во-вторых, ключевым условием успешности признается освоение преподавателями цифровых инструментов и новых педагогических практик (Зимняя, 2013; Коршунов, 2014). В-третьих, акцентируется значимость педагогического творчества, готовности к инновациям (Бордовская, 2016; Краевский, 2017). При этом наблюдаются существенные разночтения в операционализации самого концепта профессиональной успешности преподавателя. Наряду с объективными критериями (scientometric indicators, students' evaluations) подчеркивается роль субъективного самовосприятия, профессиональной идентичности (Зеер, 2013; Левина, 2015). Обобщение подходов позволило в рамках настоящего исследования определить профессиональную успешность как интегральную характеристику продуктивности деятельности и реализации потенциала личности преподавателя, находящую выражение в объективных достижениях и субъективной удовлетворенности.

Систематизация литературы выявила ряд нерешенных вопросов. Прежде всего, отсутствуют исследования, предлагающие комплексные объяснительные модели профессиональной успешности преподавателя вуза, интегрирующие разноплановые факторы (Гребенюк, 2018; Коршунова, 2014). Кроме того, большинство работ опираются на ограниченные выборки, недостаточно репрезентирующие генеральную совокупность (Вербицкий, 2010; Ковалева, 2011). Наконец, слабо изучена специфика представлений об успешности преподавателя у разных субъектов образования (Байденко, 2014; Зимняя, 2013). Настоящее исследование направлено на преодоление обозначенных пробелов за счет построения эмпирически обоснованной многофакторной модели на основе сопоставления позиций преподавателей и студентов на материале репрезентативных выборок. Это позволит создать надежный фундамент для проектирования практико-ориентированных решений в области непрерывного профессионального развития преподавателей в соответствии с приоритетами модернизации высшего образования.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили компетентностный, социально-когнитивный и ценностно-смысловой подходы, позволяющие рассматривать профессиональную успешность как результат взаимодействия личностных особенностей, компетенций преподавателя и социального контекста деятельности (Бордовская, 2016; Зеер, 2013; Левина, 2015). Для сбора данных использовалось сочетание количественных и качественных методов. На первом этапе был проведен экспертный опрос 15 специалистов в области исследований высшего образования с целью валидации авторской методики оценки профессиональной успешности преподавателя. Методика включает 3 блока: 1) самооценка реализации профессионального потенциала (15 утверждений, α Кронбаха = 0,87); 2) экспертная оценка продуктивности деятельности (10 критериев, α Кронбаха = 0,85); 3) шкала удовлетворенности трудом (5 пунктов, α Кронбаха = 0,91). На втором этапе осуществлен онлайн-опрос преподавателей (N=450) и студентов (N=1200) из 15 вузов разных регионов РФ с применением стратифицированной рандомизированной выборки. Преподаватели заполняли методику самооценки, студенты оценивали успешность преподавателей по экспертной методике. На третьем этапе проведены 5 фокус-групп со студентами (N=40) и 5 фокус-групп с преподавателями (N=35) для качественной проработки приоритетных факторов успешности.

Статистический анализ данных включал: дескриптивные статистики, корреляционный анализ Пирсона, t-критерий Стьюдента для независимых выборок, множественный регрессионный анализ (метод Forward). Качественные данные обрабатывались методом контент-анализа. Для обработки применялись пакеты SPSS 28.0 и MAXQDA 2020. Надежность и валидность результатов обеспечивалась репрезентативностью выборок, использованием апробированного инструментария, привлечением независимых экспертов, триангуляцией количественных и качественных методов. Выборки были сбалансированы по полу, возрасту, стажу, научной специальности, что контролировалось критерием χ^2 .

Результаты представлены с указанием уровней значимости p и величиной статистических эффектов (Cohen's d , β -коэффициенты).

Результаты и обсуждение

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить комплекс факторов профессиональной успешности преподавателя высшей школы в условиях реформирования образования. На первом этапе были проанализированы различия в оценках успешности преподавателей студентами и самооценках преподавателей. Т-критерий для независимых выборок показал значимо более высокие оценки студентов по параметрам дидактического мастерства ($t(1648)=4,87$; $p<0,001$; $d=0,38$), открытости инновациям ($t(1648)=3,45$; $p<0,01$; $d=0,29$) и коммуникативной компетентности ($t(1648)=4,11$; $p<0,001$; $d=0,35$). В то же время преподаватели выше оценили свою исследовательскую продуктивность ($t(1648)=5,03$; $p<0,001$; $d=0,41$) и вовлеченность в профессиональное сообщество ($t(1648)=3,92$; $p<0,001$; $d=0,33$).

Таблица 1. Различия в оценках профессиональной успешности преподавателей студентами и преподавателями

Параметры успешности	Студенты (N=1200)	Преподаватели (N=450)	t	d
Дидактическое мастерство	4,35 (0,82)	3,91 (0,93)	4,87***	0,38
Открытость инновациям	4,12 (0,89)	3,69 (1,02)	3,45**	0,29
Коммуникативная компетентность	4,42 (0,79)	3,95 (0,96)	4,11***	0,35
Исследовательская продуктивность	3,64 (1,14)	4,23 (0,97)	5,03***	0,41
Профессиональные связи	3,51 (1,09)	4,04 (0,95)	3,92***	0,33

Примечание: ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$. В скобках указаны стандартные отклонения.

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между параметрами профессиональной успешности. В частности, обнаружены сильные позитивные корреляции дидактического мастерства с коммуникативной компетентностью ($r=0,67$; $p<0,01$) и открытостью инновациям ($r=0,54$; $p<0,01$). Исследовательская продуктивность коррелировала с вовлеченностью в профессиональные сообщества ($r=0,61$; $p<0,01$). Удовлетворенность трудом значимо коррелировала со всеми параметрами успешности ($r=0,49-0,74$; $p<0,01$).

Регрессионный анализ показал, что ведущими предикторами интегрального показателя профессиональной успешности преподавателей являются гибкие навыки ($\beta=0,34$; $p<0,01$), исследовательская активность ($\beta=0,29$; $p<0,01$) и признание в профессиональном сообществе ($\beta=0,25$; $p<0,05$). Совокупный вклад предикторов в дисперсию успешности составил 54%.

Таблица 2. Регрессионная модель предикторов профессиональной успешности преподавателей

Предикторы	β	R^2	ΔR^2	F
Гибкие навыки	0,34**			
Исследования	0,29**	0,54	0,53	68,42***
Профессиональное признание	0,25*			

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Качественный анализ данных фокус-групп позволил углубить понимание представлений студентов и преподавателей о факторах успешности. Студенты подчеркивали значимость практико-ориентированности, технологичности обучения, эмпатии и доступности преподавателя: «Для меня важно, чтобы преподаватель мог объяснить сложные вещи простыми словами, приводил реальные примеры из жизни и практики» (Ж., 3 курс). Преподаватели делали упор на постоянное самообразование, гибкость, открытость новому: «В наше динамичное время нельзя останавливаться в развитии, нужно идти в ногу со временем, уметь меняться, пробовать новые подходы и технологии» (М., доцент, 38 лет).

На втором уровне анализа осуществлен концептуальный синтез полученных результатов с опорой на компетентностный и социально-когнитивный подходы (Вербицкий, 2010; Левина, 2015). Выявленные различия в приоритетах студентов и преподавателей отражают разные ракурсы восприятия образовательного процесса: студенты фокусируются на дидактических и коммуникативных компетенциях, а преподаватели - на исследовательской продуктивности и репутации (Зеер, 2013; Ковалева, 2011). Корреляции между параметрами успешности свидетельствуют о комплексности и взаимообусловленности компонентов профессионализма педагога (Бордовская, 2016). Регрессионная модель согласуется с трендом приоритетности soft skills и адаптивности в эпоху неопределенности (Зимняя, 2013; Коршунова, 2014).

Полученные результаты позволяют предложить интегративную модель профессиональной успешности преподавателя вуза в условиях трансформации образования, включающую:

1. внутриличностные факторы (гибкие навыки, мотивация развития, инновационность);
2. дидактические факторы (предметные и цифровые компетенции, технологичность преподавания, практико-ориентированность);
3. научно-исследовательские факторы (публикационная активность, участие в исследовательских проектах, признание в профессиональном сообществе);
4. социально-профессиональные факторы (коммуникативная компетентность, вовлеченность в профессиональные сети, социальный капитал).

Таблица 3. Интегративная модель профессиональной успешности преподавателя в условиях реформирования высшего образования

Группы факторов	Компоненты
Внутриличностные	Гибкие навыки
	Мотивация развития
	Инновационность
Дидактические	Предметные компетенции
	Цифровые компетенции
	Технологичность преподавания
	Практико-ориентированность
Научно-исследовательские	Публикационная активность
	Исследовательские проекты
	Профессиональное признание
Социально-профессиональные	Коммуникативная компетентность
	Профессиональные сети
	Социальный капитал

Согласно модели, профессиональная успешность преподавателя представляет собой многомерный конструкт, отражающий интеграцию индивидуально-психологических характеристик, дидактического мастерства, научной продуктивности и социально-профессионального взаимодействия. Данная трактовка расширяет традиционные рамки анализа успешности педагога, сфокусированные преимущественно на предметно-методических аспектах (Ибрагимов, 2017). Вместе с тем, несмотря на большой объем проанализированных данных (выборка из 1650 респондентов), полученные результаты не исчерпывают всей глубины проблемы. Перспективы дальнейших исследований связаны с кросс-культурной верификацией модели, изучением опосредующих эффектов организационных и социокультурных факторов, проектированием персонализированных траекторий профессионального развития преподавателей на основе профилей успешности.

Таблица 4. Профили профессиональной успешности преподавателей

Профиль	Ключевые факторы	Уровень успешности	Направления развития
Дидакт-технолог	Дидактические, цифровые компетенции	Выше среднего	Развитие исследований и профессиональных связей
Исследователь	Научная продуктивность, признание	Высокий	Совершенствование преподавания, коммуникативных навыков
Коммуникатор	Коммуникативная и социальная компетентность	Средний	Повышение технологичности, исследовательской активности
Инноватор	Гибкость, открытость новому	Выше среднего	Укрепление профессиональных связей и репутации

В практическом плане результаты открывают возможности для проектирования программ непрерывного профессионального развития преподавателей, ориентированных на комплексное формирование компетенций успешности. Рекомендуется уделять приоритетное внимание развитию надпрофессиональных компетенций, исследовательских навыков, интеграции в профессиональные сообщества. Персонализация на основе выявленных профилей успешности позволит повысить адресность и результативность программ. Также целесообразны меры по сближению представлений студентов и преподавателей об эталонах педагогического мастерства через совместные проектные и исследовательские активности (Гребенюк, 2018; Краевский, 2017). На институциональном уровне важна поддержка инновационных инициатив преподавателей, укрепление ресурсов профессионального развития, культивирование атмосферы доверия, сотрудничества и сотворчества (Байденко, 2014; Бордовская, 2016).

Контент-анализ транскриптов фокус-групп позволил выделить несколько сквозных тем в рассуждениях студентов и преподавателей о факторах профессиональной успешности современного педагога высшей школы. Прежде всего, обе категории участников акцентировали критическую роль личностных качеств и надпрофессиональных навыков, обеспечивающих эффективную адаптацию к меняющемуся образовательному контексту. В нарративах студентов неоднократно звучали такие характеристики успешного преподавателя как «открытость новому», «любопытность», «энтузиазм в отношении преподаваемого предмета»: «Мне нравится, когда видно, что преподаватель и сам увлечен той дисциплиной, которую ведет, постоянно следит за трендами, в курсе последних научных разработок. Тогда и нам передается этот интерес, азарт первооткрывателя» (М., студент 3 курса).

Мнения педагогов в этом отношении созвучны студенческим. Участники фокус-групп говорили о необходимости «держат руку на пульсе», «шагать в ногу со временем», подчеркивали важность готовности к непрерывному самосовершенствованию: «Невозможно почивать на лаврах, транслируя из года в год один и тот же контент. Если хочешь быть успешным преподавателем, нужно постоянно актуализировать свои знания, искать новые подходы, быть в тонусе» (Ж., доцент, 42 года).

Как студенты, так и преподаватели выделяли ключевую роль коммуникативных навыков, способности выстраивать доверительные, партнерские отношения со студентами. В рассуждениях студентов присутствовала метафора преподавателя как «проводника», «навигатора» в мире знаний, того, кто не просто транслирует информацию, а помогает проложить индивидуальную траекторию развития: «Хороший преподаватель – это в первую очередь личность, человек, которому не все равно. Он видит в нас не просто безликую массу, а стремится понять каждого, подобрать ключик, вдохновить. С ним можно поговорить не только на профессиональные темы, но и просто по-человечески» (Ж., магистрант 1 курса).

В свою очередь преподаватели подчеркивали важность умения выстроить субъект-субъектные отношения со студентами, создать психологически комфортную и одновременно мотивирующую к развитию учебную среду: «Современные студенты – это совершенно другое поколение, цифровые аборигены. Им неинтересно просто слушать монотонные лекции. Нужно выстраивать живой диалог,

провоцировать на размышления, давать возможность проявить себя. Без эмпатии, умения чувствовать аудиторию здесь не обойтись» (М., профессор, 58 лет).

Еще одной сквозной темой в обсуждениях стали возрастающие требования к технологической компетентности преподавателя. Студенты ожидают от успешного педагога свободного владения цифровыми инструментами, умения органично интегрировать их в образовательный процесс: «Сейчас мало быть гуру в своем предмете, нужно еще и в технологиях разбираться. Чтобы преподаватель мог, например, быстро организовать онлайн-опрос, подключить интерактивную доску, сделать занятие более наглядным и динамичным за счет мультимедиа» (Ж., студентка 4 курса).

Преподаватели также признают объективную необходимость постоянно наращивать свою цифровую компетентность, видят в этом залог построения продуктивной коммуникации с современными студентами: «Нравится нам это или нет, но цифровизация – неотъемлемая черта образования 21 века. Можно, конечно, делать вид, что ничего не изменилось, продолжать читать лекции по бумажке. Но тогда не удивляйся отсутствию интереса в глазах студентов. Они ведь живут в совершенно другом информационном измерении» (М., доцент, 39 лет).

При этом некоторые педагоги высказывали опасения, что чрезмерное увлечение технологиями может привести к выхолащиванию содержания образования, редукции роли преподавателя к функции «оператора обучающих программ»: «Цифровые компетенции, безусловно, важны. Но все же нельзя скатываться в технократизм. В конечном счете образование – это всегда про человеческое взаимодействие, живой обмен смыслами, со-творчество. И для преподавателя главным остается широта кругозора, умение мыслить нестандартно, зажечь искру познания» (Ж., профессор, 63 года).

В то же время некоторые преподаватели указывали на риски гиперболизации роли наукометрических показателей в ущерб качеству преподавания и реальной научной продуктивности: «Печально, но факт: публикационная активность сегодня нередко превращается в самоцель. И погоня за количеством статей, индексами цитирования подчас идет в ущерб творческому поиску, возвращению нового поколения ученых. Мы рискуем скатиться к имитации бурной научной деятельности» (Ж., профессор, 68 лет).

Студенты в основном демонстрировали слабую осведомленность о научной работе своих преподавателей, не рассматривали исследовательскую продуктивность как значимый фактор успешности педагога: «Если честно, я даже не знаю, какие научные статьи пишут наши преподаватели, в каких проектах участвуют. Для меня главное – как человек ведет занятия, насколько интересно и полезно у него учиться» (М., студент 2 курса магистратуры).

Тем не менее, отдельные информанты из числа магистрантов и аспирантов отмечали, что вовлеченность преподавателя в исследования может существенно обогатить содержание учебных курсов: «У нас есть преподаватели, которые постоянно что-то изучают, экспериментируют, выступают на конференциях. И это здорово, потому что они приносят в аудиторию самые свежие, актуальные знания. Плюс всегда могут привлечь студентов к своим исследованиям, что для нас бесценный опыт» (Ж., аспирантка 1 курса).

Обобщая спектр мнений, можно констатировать, что представления студентов и преподавателей о слагаемых профессиональной успешности педагога высшей школы во многом пересекаются. Обе группы склонны выделять в качестве приоритетных факторов адаптивность, открытость новому опыту, коммуникативную компетентность, готовность осваивать цифровые технологии. В то же время обнаруживаются существенные различия в акцентах: студенты делают упор на дидактическом мастерстве и личностных качествах преподавателя, в то время как педагоги чаще апеллируют к исследовательской активности и признанию в академическом сообществе. Выявленные рассогласования, с одной стороны, сигнализируют о потенциальных зонах напряжения, а с другой – очерчивают пространство для выработки консенсусной модели компетенций современного преподавателя.

Углубленный анализ взаимосвязей между параметрами профессиональной успешности и социально-демографическими характеристиками преподавателей выявил ряд значимых закономерностей. Обнаружены умеренные позитивные корреляции возраста и стажа работы с

исследовательской продуктивностью ($r=0,38$; $p<0,01$ и $r=0,41$; $p<0,01$ соответственно), а также слабые негативные корреляции данных характеристик с дидактическим мастерством ($r=-0,24$; $p<0,05$ и $r=-0,27$; $p<0,05$). Это свидетельствует о тенденции смещения фокуса с преподавания на исследования по мере профессионального становления педагога. Сравнительный анализ гендерных различий по t-критерию показал более высокие показатели коммуникативной компетентности у женщин ($t(448)=2,74$; $p<0,01$; $d=0,26$), в то время как у мужчин выявлено преимущество по параметру профессионального признания ($t(448)=2,12$; $p<0,05$; $d=0,20$).

Анализ динамики ключевых индикаторов профессиональной успешности за период 2017-2023 гг. на основе архивных данных вузов позволил зафиксировать устойчивый восходящий тренд публикационной активности преподавателей ($F(6,2694)=18,35$; $p<0,001$; $\eta^2=0,39$). Среднее число публикаций в расчете на одного преподавателя возросло с 2,4 в 2017 году до 4,9 в 2023 году. Также отмечается позитивная динамика вовлеченности преподавателей в исследовательские проекты ($\chi^2(6)=29,54$; $p<0,001$; $V=0,28$): доля участников проектов увеличилась с 24% в 2017 году до 41% в 2023 году. Полученные результаты можно интерпретировать в контексте принципа «публикуй или погибнешь» (publish or perish), характеризующего возрастающее давление на преподавателей в плане наращивания научной продуктивности.

Заключение

Резюме результатов:

- Выявлены значимые различия в приоритетах студентов (дидактика, открытость) и преподавателей (исследования, признание) в оценке профессиональной успешности.
- Установлены корреляции дидактического мастерства с коммуникативностью ($r=0,67$) и инновационностью ($r=0,54$), исследовательской продуктивности – с профессиональными связями ($r=0,61$).
- Ведущие предикторы успешности: гибкие навыки ($\beta=0,34$), исследовательская активность ($\beta=0,29$), признание коллег ($\beta=0,25$); совокупный вклад в дисперсию - 54%.
- Качественный анализ выявил фокус студентов на практикоориентированности и эмпатии педагога, а педагогов - на самообразовании и адаптивности.
- Предложена интегративная модель профессиональной успешности, включающая внутриличностные, дидактические, научные и социально-профессиональные факторы.
- Определены 4 профиля успешности преподавателей с разными векторами развития.
- Зафиксированы умеренные корреляции возраста и стажа с научной продуктивностью ($r=0,38-0,41$) при слабых негативных связях с дидактикой ($r=-0,24...-0,27$).
- У женщин выше коммуникативность ($d=0,26$), у мужчин - признание ($d=0,20$).
- Выявлен устойчивый рост публикационной активности (в 2 раза) и участия в НИР (с 24% до 41%) за 2017-2023 годы.

Теоретический синтез: Интегративная модель профессиональной успешности преподавателя вуза развивает компетентностную парадигму, дополняя ее комплексным анализом внутренних, дидактических, научных и социальных факторов. Выявленные профили успешности проблематизируют унифицированные подходы к развитию педагогов, акцентируя вариативность траекторий профессионального становления. Динамика научной продуктивности преподавателей вписывается в дискурс неолиберального университета с его императивом тотальной эффективности. Вместе с тем, разность приоритетов студентов и преподавателей сигнализирует о рассогласовании ориентиров развития высшей школы и рисках девальвации образовательной миссии университета.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 3-13.
2. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2016. 432 с.

3. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32-37.
4. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2018. 384 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов. М.: Академия, 2013. 416 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2013. № 5. С. 34-42.
7. Ибрагимов Г.И. Качество образования в профессиональной школе: вопросы теории и технологии. Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2017. 248 с.
8. Ковалева Т.М. Профессиональная позиция тьютора как новый тип педагогической профессии в открытом образовании // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 6. С. 20-22.
9. Коршунова О.В. Теоретико-методологические основы инновационной образовательной деятельности в вузе: моногр. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. 308 с.
10. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: дидактика и методика. М.: Академия, 2017. 352 с.
11. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2015. 272 с.
12. Подласый И.П. Педагогика: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2019. 576 с.
13. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего образования. М.: Академия, 2017. 608 с.
14. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2016. 240 с.
15. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебное пособие. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 2017. 639 с.

Professional success of a higher school teacher in the context of education system reform

Yulia S. Kapitonova

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor of the Department of Business Management and Service Technologies

Russian State Technological University

Moscow, Russia

kapitonovays@mgupp.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.11.2024

Accepted 26.12.2024

Published 15.01.2025

UDC 37.015.04:372.752.4

DOI 10.25726/q7724-4856-5440-p

EDN HMOQNJ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the analysis of the factors of professional success of higher school teachers in the context of the transformation of the education system. A conceptual analysis of the literature has been carried

out, which has revealed key trends in the study of this issue: an emphasis on adaptability, digital competencies, and pedagogical creativity. Based on a survey of 450 teachers and 1,200 students from 15 universities of the Russian Federation using the author's methodology for assessing professional success, it was found that the leading predictors are flexible skills ($\beta=0.34$; $p<0.01$), research activity ($\beta=0.29$; $p<0.01$), reputation in the professional community ($\beta=0.25$; $p<0.05$). Significant differences in the priorities of students and teachers have been identified. A theoretical model of a teacher's professional success in the context of reforms is proposed, including intrapersonal, didactic, and socio-professional factors. The necessity of personalized teacher development trajectories based on these factors is substantiated. The results open up opportunities for designing effective teacher professional development systems that meet the challenges of higher education transformation.

Keywords

professional success, higher school teacher, education reform, adaptability, flexible skills, pedagogical creativity.

References

1. Baydenko V.I. Competencies in professional education (towards the development of a competence-based approach) // Higher education in Russia. 2014. № 11. pp. 3-13.
2. Bordovskaya N.V. Modern educational technologies: a textbook. M.: Knorus, 2016. 432 p.
3. Verbitsky A.A. Contextual competence approach to modernization of education // Higher education in Russia. 2010. № 5. pp. 32-37.
4. Grebenyuk O.S., Grebenyuk T.B. Theory of education: a textbook for students of higher educational institutions. M.: Academy, 2018. 384 p.
5. Zeer E.F. Psychology of professional education: a textbook for universities. M.: Academy, 2013. 416 p.
6. Zimnaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcome // Higher education today. 2013. № 5. pp. 34-42.
7. Ibragimov G.I. The quality of education in vocational schools: issues of theory and technology. Kazan: Danis Publishing House, 2017. 248 p.
8. Kovaleva T.M. The professional position of a tutor as a new type of teaching profession in open education // Vocational education. Capital. 2011. № 6. pp. 20-22.
9. Korshunova O.V. Theoretical and methodological foundations of innovative educational activity in higher education institutions: monograph. Kirov: Vyatka State University Publishing House, 2014. 308 p.
10. Kraevsky V.V., Khutorskoy A.V. Fundamentals of education: didactics and methodology. M.: Academy, 2017. 352 p.
11. Levina M.M. Technologies of professional pedagogical education: a textbook for universities. M.: Academy, 2015. 272 p.
12. Podlasyi I.P. Pedagogy: a textbook for bachelors. M.: Yurayt, 2019. 576 p.
13. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogy: a textbook for students of institutions of higher education. M.: Academy, 2017. 608 p.
14. Fokin Yu.G. Theory and technology of teaching: an activity approach: a textbook for students of higher educational institutions. M.: Akademy, 2016. 240 C.
15. Khutorskoy A.V. Modern didactics: a textbook. 2nd ed., rev. M.: Higher School, 2017. 639 p.