

## ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ТРУДОВОЙ ФУНКЦИИ «РАЗРАБОТКА УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ»: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

**Рогалева Елена Владимировна,**

SPIN-код: 3614-3043

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой технологий, предпринимательства и методик их преподавания, Иркутский государственный университет, Российская Федерация, г. Иркутск, trimp@pi.isu.ru

**Третьякова Людмила Робертовна,**

SPIN-код: 4048-5390

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания, Иркутский государственный университет, Российская Федерация, г. Иркутск, trimp@pi.isu.ru

**Былкова Елена Юрьевна,**

SPIN-код: 9773-4160

преподаватель кафедры технологий, предпринимательства и методик их преподавания, Иркутский государственный университет, Российская Федерация, г. Иркутск, trimp@pi.isu.ru

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учреждения среднего профессионального образования; преподаватели; профессиональные стандарты; профессиональная деятельность; трудовые функции; трудовые действия; методическая компетентность; учебно-методическое обеспечение

**АННОТАЦИЯ.** *Проблема исследования:* после актуализации профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» назрел вопрос – насколько готовы преподаватели и мастера производственного обучения среднего профессионального образования к реализации трудовой функции А/Оз.6 и В/Оз.6 «Разработка учебно-методического обеспечения» и какие организационно-ресурсные барьеры препятствуют ее эффективному выполнению? *Цель исследования:* выявление уровня готовности преподавателей и мастеров производственного обучения организаций среднего профессионального образования к реализации трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения» (А/Оз.6 и В/Оз.6), анализ соответствия между требованиями профессионального стандарта и реальной практикой методической деятельности, а также определение дифференцированных потребностей в методической, организационной и ресурсной поддержке в зависимости от характеристик педагогических работников. *Методология и методы исследования:* описательный поперечный дизайн. Эмпирическая база – анонимный опрос 110 педагогов среднего профессионального образования Иркутской области (82,7 % женщины; 63,6 % с высшим педагогическим образованием). Опросник из 6 блоков: нормативная осведомленность, кадровая документация, самооценка готовности (5-балльная шкала), организационные условия, проблемы. Обработка – описательная статистика с возрастнo-стажевым анализом. *Основные результаты:* высокая субъективная готовность (76,4 % ежегодно обновляют рабочие программы), но системные барьеры: дефицит времени (54,5 %), слабая методическая поддержка (14,5 %). Молодые педагоги (до 35 лет) испытывают нормативные трудности (50–60 %), старшие (46+ лет) – недостаточную поддержку в области цифровизации и адаптации к инновациям. Профстандарт отражен в 48 % трудовых договоров. *Научная новизна:* эмпирический анализ готовности к конкретной трудовой функции с дифференциацией по возрастнo-стажевым группам и выявлением приоритетных барьеров в региональном контексте среднего профессионального образования. *Практическая и теоретическая значимость:* для управления средним профессиональным образованием – основа дифференцированных программ поддержки; для органов образования – политика нормирования времени и стимулирования. Исследование дополняет теорию методической компетентности практическими данными. *Выводы:* методическая компетентность преподавателей и мастеров производственного обучения среднего профессионального образования согласно самооценке сформирована на достаточно высоком уровне, но ограничена организационными факторами. Необходимы: разработанные банки УМК, возрастнo-дифференцированная поддержка для полной реализации профстандарта для молодых педагогов – целевое методическое сопровождение по содержанию профессиональных стандартов и развитию практико-ориентированных компетенций; опытным педагогам – поддержка в области цифровизации и адаптации к инновациям; материальное стимулирование педагогов.

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Рогалева, Е. В. Готовность преподавателей учреждений среднего профессионального образования к реализации трудовой функции «разработка учебно-методического обеспечения»: проблемы и пути решения / Е. В. Рогалева, Л. Р. Третьякова, Е. Ю. Былкова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 2. – С. 301–313.

## THE READINESS OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS TO IMPLEMENT THE LABOR FUNCTION “DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT”: PROBLEMS AND SOLUTIONS

**Rogaleva Elena Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Technologies, Entrepreneurship, and Methods of Teaching, Irkutsk State University, Russian Federation, Irkutsk

**Tretyakova Lyudmila Robertovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Department of Technologies, Entrepreneurship, and Methods of Teaching, Irkutsk State University, Russian Federation, Irkutsk

**Bylkova Elena Yurievna,**

Lecturer of Department of Technologies, Entrepreneurship, and Methods of Teaching, Irkutsk State University, Russian Federation, Irkutsk

**KEYWORDS:** institutions of secondary vocational education; teachers; professional standards; professional activity; labor functions; labor actions; methodological competence; educational and methodological support

**ABSTRACT.** *The problem of the study:* after updating the professional standard “Teacher of vocational training, secondary vocational education”, the question has come up – how ready are teachers and masters of vocational education and training to implement the labor function A/03.6 and B/03.6 “Development of educational and methodological support” and what organizational and resource barriers prevent its effective implementation? *The purpose of the study:* to identify the level of readiness of teachers and masters of industrial training in secondary vocational education organizations to implement the labor function “Development of educational and methodological support” (A/03.6 and B/03.6), to analyze the correspondence between the requirements of the professional standard and the actual practice of methodological activities, as well as to identify differentiated needs for methodological, organizational and resource support depending on the characteristics of the teaching staff. *Methodology and research methods:* descriptive cross-sectional design. The empirical basis is an anonymous survey of 110 teachers of vocational education in the Irkutsk region (82,7 % women; 63,6 % with higher pedagogical education). The questionnaire consists of 6 blocks: regulatory awareness, personnel documentation, self-assessment of readiness (5-point scale), organizational conditions, problems. Processing is descriptive statistics with age and length of service analysis. *The main results:* high subjective readiness (76,4 % annually update work programs), but systemic barriers: lack of time (54,5 %), weak methodological support (14,5 %). Young teachers (up to 35 years old) experience regulatory difficulties (50–60 %), older teachers (46+ years old) lack support in the field of digitalization and adaptation to innovation. The professional standard is reflected in 48 % of employment contracts. *Scientific novelty:* empirical analysis of readiness for a specific work function with differentiation by age and length of service groups and identification of priority barriers in the regional context of vocational education. *Practical and theoretical significance:* for the management of vocational education – the basis of differentiated support programs; for educational authorities – a policy of rationing time and incentives. The study complements the theory of methodological competence with practical data. *Conclusions:* according to the self-assessment, the methodological competence of teachers and masters of vocational education and training is formed at a fairly high level, but is limited by organizational factors. We need: developed knowledge banks, age-differentiated support for the full implementation of professional standards for young teachers – targeted methodological support for the content of professional standards and the development of practice-oriented competencies; experienced teachers – support in the field of digitalization and adaptation to innovation; financial incentives for teachers.

**FOR CITATION:** Rogaleva, E. V., Tretyakova, L. R., Bylkova, E. Yu. (2026). The Readiness of Teachers of Secondary Vocational Education Institutions to Implement the Labor Function “Development of Educational and Methodological Support”: Problems and Solutions. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 2, pp. 301–313.

### Введение. Постановка проблемы

*Актуальность исследования.* В условиях современного развития российского профессионального образования произошли значительные изменения в нормативно-правовом регулировании деятельности педагогических работников. С введением в 2025 г. актуализированного профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» были скорректированы требования к квалификационным характеристикам преподавателей и мастеров производственного обучения [10]. В частности, трудовая функция «Разработка учебно-методического обеспечения» (А/03.6 для преподавателей и В/03.6 для мастеров про-

изводственного обучения) предъявляет комплексные требования к знаниям, умениям и трудовым действиям педагогов. Одновременно профессиональный стандарт закрепляет понимание методической компетентности как базисной характеристики современного педагога профессионального образования. По определению специалистов в области педагогики и методики профессионального обучения, методическая компетентность – это «системное формирование знаний, умений и навыков в сочетании педагогических методов и средств, необходимых для профессионально-педагогической деятельности» [4, с. 39]. Кроме того, она тесно связана с такими качествами, как «гибкость и способность к адаптации, мобильность и

открытость к инновациям» [2, с. 81].

Актуальность исследования определяется необходимостью понимания реального уровня готовности педагогических работников среднего профессионального образования (далее – СПО) к выполнению трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения» в контексте введения действующего профессионального стандарта (профстандарт) и возрастающих требований к качеству образовательного процесса.

*Целью настоящего исследования* являются выявление уровня готовности преподавателей и мастеров производственного обучения организаций среднего профессионального образования к реализации трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения» (А/03.6 и В/03.6), анализ соответствия между требованиями профессионального стандарта и реальной практикой методической деятельности, а также определение дифференцированных потребностей в методической, организационной и ресурсной поддержке в зависимости от характеристик педагогических работников.

Для достижения цели определены задачи:

- определить уровень готовности преподавателей к реализации трудовой функции по разработке учебно-методического обеспечения;
- выявить наиболее проблемные аспекты при выполнении трудовых действий преподавателей;
- оценить степень внедрения профстандарта в кадровую документацию образовательных организаций;
- определить организационные и методические дефициты, препятствующие качественной разработке учебно-методического обеспечения;
- сформулировать обоснованные рекомендации по совершенствованию системы методической поддержки преподавателей.

Решение поставленных задач осуществлялось в три взаимосвязанных этапа, подтверждающих комплексный подход исследования:

Этап 1. Диагностический – выявление реального уровня готовности преподавателей и мастеров производственного обучения к реализации трудовой функции разработки учебно-методического обеспечения через проведение опроса, позволяющего определить актуальное состояние выполняемых педагогами трудовых действий, организационных условий и барьеров.

Этап 2. Аналитический – анализ результатов диагностики с учетом возрастностажевых групп педагогов, определение дифференцированных затруднений, выявление соответствия между субъективной

оценкой готовности и реальной практикой выполнения методической деятельности.

Этап 3. Проектировочный – разработка целевых мер поддержки, включающих: дифференцированное методическое сопровождение для разных групп педагогов; создание банков готовых учебно-методических комплексов; нормирование времени на методическую деятельность; материальное и статусное признание методической работы; развитие механизмов взаимодействия с работодателями.

Данное исследование опирается на комплексный анализ научной литературы по проблеме внедрения профессиональных стандартов, развитию методической компетентности педагогов профессионального образования, а также на результаты опроса 110 преподавателей и мастеров производственного обучения Иркутской области, охватывающего различные аспекты готовности к разработке учебно-методического обеспечения.

### **Обзор научной литературы по проблеме**

Проблема готовности преподавателей учреждений СПО к реализации трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения» находится на пересечении нескольких исследовательских направлений: теории и практики применения профессиональных стандартов в системе образования, формирования методической компетентности педагогических работников, организации методической деятельности в профессиональных образовательных организациях и обеспечения качества образовательного процесса через систему учебно-методического обеспечения.

Концептуальные основы разработки и внедрения профессиональных стандартов в российской системе образования заложены в работах В. И. Блинова, Е. Ю. Есениной, А. А. Факторович и О. Ф. Батровой. Авторы рассматривают профессиональные стандарты как новый тип нормативного документа, который содержит «актуальную информацию о требованиях к квалификациям, необходимым для выполнения тех или иных видов профессиональной деятельности» [10, с. 6]. Принципиальное отличие профессиональных стандартов от традиционных квалификационных справочников состоит в том, что они описывают требования через структурированную систему показателей деятельности: виды профессиональной деятельности, обобщенные трудовые функции, трудовые функции и трудовые действия, при этом «описывая трудовые функции, не стандартизируют требования к личности, а также должностные обязанности работника» [10, с. 5].

В. И. Блинов и Е. Ю. Есенина подчеркивают особую роль профессиональных стандартов в современных условиях развития российского образования: «для современной России профстандарты имеют особый смысл. Они должны стать почвой создания новых механизмов взаимодействия сфер труда и образования» [1, с. 77]. Авторы анализируют международный опыт разработки и применения профессиональных стандартов, демонстрируя, что данный инструмент позволяет обеспечить прозрачность требований к квалификации работников и создать основу для проектирования образовательных программ, ориентированных на реальные потребности рынка труда.

Е. Ю. Есенина отмечает, что именно система среднего профессионального образования стала площадкой для успешной апробации профессиональных стандартов: «именно в системе СПО профессиональный стандарт был наиболее успешно апробирован и высоко зарекомендовал себя в практике использования» [6, с. 49]. Это объясняется тем, что в СПО традиционно существует тесная связь между образовательным процессом и требованиями работодателей, что создает благоприятные условия для внедрения стандартов, основанных на функциональном анализе профессиональной деятельности.

Детализация требований к педагогическим работникам СПО представлена в исследовании Е. Ю. Есениной и А. А. Конова, где авторы систематизируют перечень навыков преподавателей и мастеров производственного обучения с учетом требований как профессионального стандарта, так и ФГОС СПО [5]. Важным аспектом является то, что профессиональный стандарт не только описывает требуемые компетенции, но и задает рамку для оценки профессиональной деятельности педагогов и планирования их профессионального развития.

Практические аспекты применения профессиональных стандартов в управлении педагогическими кадрами рассмотрены в работе Л. В. Шмельковой, Е. Ю. Есениной, В. И. Блинова с соавторами [9]. Авторы подробно описывают алгоритм «мягкого» внедрения стандартов в деятельность образовательных организаций, акцентируя внимание на необходимости перевода норм профстандарта в операциональные формулировки должностных инструкций и трудовых договоров. Этот аспект критически важен для настоящего исследования, поскольку формальное закрепление требований к разработке учебно-методического обеспечения в кадровой документации является условием реальной реализации соответствующей трудовой функции.

Международный опыт стандартизации требований к педагогам профессионального образования демонстрирует схожие тенденции. G. Spöttl и M. Becker анализируют использование стандартов как инструмента повышения качества подготовки преподавателей TVET (Technical and Vocational Education and Training). Авторы подчеркивают, что стандарты выполняют двойную функцию: с одной стороны, они устанавливают единые требования к квалификации педагогов, с другой – служат ориентиром для программ их подготовки и повышения квалификации. Данный подход соотносится с российской практикой, где профессиональный стандарт используется как основа для разработки образовательных программ профессионального развития педагогических работников [10; 15].

Методическая компетентность педагога профессионального образования представляет собой интегративную характеристику, обеспечивающую способность качественно выполнять трудовую функцию по разработке учебно-методического обеспечения. Т. Г. Везири и Л. М. Исаева определяют методическую компетентность как «системное формирование знаний, умений и навыков в сочетании педагогических методов и средств, необходимых для профессионально-педагогической деятельности» [4, с. 39]. Авторы подчеркивают, что в условиях реализации ФГОС СПО методическая компетентность приобретает особое значение, поскольку качество методического сопровождения образовательных практик напрямую определяет эффективность достижения планируемых результатов обучения.

А. В. Блинова расширяет понимание методической компетентности, рассматривая ее как «способность разрабатывать, выбирать и применять соответствующие стратегии решения образовательных проблем, то есть это то, что связано с умением педагога использовать методы и технологии, наиболее результативные с точки зрения качества образовательного и воспитательного процессов» [2, с. 81]. Принципиально важным является положение о том, что методическая компетентность связана с такими качествами педагога, как «гибкость и способность к адаптации, мобильность и открытость к инновациям» [2, с. 81]. Это означает, что методическая компетентность не сводится к владению устоявшимися алгоритмами разработки учебно-методических материалов, но предполагает готовность к постоянному обновлению содержания и форм методической работы в ответ на изменения требований ФГОС, профессиональных стандартов и запросов работодателей.

А. В. Блинова также указывает на си-

стемный характер условий формирования методической компетентности: участие педагога в методической деятельности образовательной организации, практика взаимодействия с коллегами, практико-ориентированные формы повышения квалификации и трансляция лучшего опыта между профессиональными образовательными организациями. Этот вывод имеет прямое отношение к организационным условиям, которые должны создаваться в образовательных организациях для обеспечения качественной разработки учебно-методического обеспечения [2; 8].

А. Б. Огурцова рассматривает методическую деятельность как «самостоятельный вид профессиональной деятельности педагога по проектированию, разработке и конструированию, исследованию средств обучения, позволяющих осуществлять регуляцию обучающей и учебной деятельности по отдельному предмету или циклу учебных дисциплин» [8, с. 49]. Автор подчеркивает, что методическая работа является инструментом повышения квалификации и мастерства педагога, поддерживает его организационно и способствует профессиональному саморазвитию. При этом методическая деятельность характеризуется как «сложный мыслительный процесс» [8, с. 47], что объясняет наличие затруднений у педагогов при выполнении соответствующих трудовых действий.

И. С. Бубнова предлагает подход к диагностике методической компетентности, что позволяет перевести теоретические понятия в измеримые и наблюдаемые показатели и создать инструментарий для выявления уровня готовности педагогов к выполнению методической работы. Разработка диагностического инструментария критически важна для выявления дефицитов методической компетентности и проектирования целевых программ методической поддержки педагогов [3].

Классические основы методики профессионального обучения, представленные в работах Н. В. Эргановой, В. А. Скакуна и Г. И. Кругликова, обеспечивают концептуальную рамку для понимания методической деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. Данные учебные пособия систематизируют основные подходы к организации и методическому обеспечению образовательного процесса в системе профессионального образования, задавая стандарты профессиональной подготовки педагогических работников [11; 12].

Зарубежные исследования дополняют понимание методической компетентности педагогов профессионального образования. S. Darwin рассматривает преподавателя как

разработчика учебных материалов (instructional designer), отмечая переход от стандартизированных подходов к кастомизации учебно-методического обеспечения. Автор подчеркивает, что в современных условиях педагог должен не только адаптировать готовые учебные материалы, но и создавать оригинальные методические разработки, учитывающие специфику контингента обучающихся, особенности осваиваемой профессии и требования работодателей. Этот подход согласуется с требованиями российского профессионального стандарта, который предполагает не механическое использование типовых программ, а их творческую адаптацию и обновление [10; 13].

M. Philogene, S. Zhiyuan и P. Nyoni исследуют готовность педагогов системы TVET к профессиональной деятельности, включая подготовленность к выполнению методических функций, опыт участия в программах повышения квалификации и основные вызовы, с которыми сталкиваются преподаватели. Авторы выделяют несколько ключевых факторов, влияющих на готовность: качество предшествующей подготовки, доступность программ профессионального развития, организационная поддержка со стороны администрации образовательной организации и наличие времени для методической работы. Эти факторы напрямую коррелируют с организационными условиями, выявляемыми в настоящем исследовании [9; 14].

Анализ научной литературы демонстрирует, что готовность педагогов к разработке учебно-методического обеспечения определяется комплексом факторов: наличием сформированной методической компетентности [2–4; 8], закреплением соответствующих требований в нормативных документах образовательной организации [9; 10], созданием организационных условий (методическая поддержка, временные ресурсы, доступ к информационным ресурсам) и мотивацией педагогов к выполнению методической работы [8; 14].

Таким образом, обзор литературы показывает, что проблема готовности преподавателей СПО к реализации трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения» исследуется в контексте внедрения профессиональных стандартов [1; 5; 6; 9; 10; 15], формирования методической компетентности [2–4; 7; 8; 11–13] и создания организационно-методических условий для качественного выполнения методической работы [9; 14]. Вместе с тем в научной литературе недостаточно представлены эмпирические исследования, направленные на выявление реального уровня готовности педагогов к выполнению конкретных тру-

довых действий, закрепленных в профессиональном стандарте, и анализ организационных барьеров, препятствующих качественной разработке учебно-методического обеспечения. Настоящее исследование призвано восполнить данный пробел.

### Методология и методы исследования

Эмпирической базой стали результаты исследования, выполненного в логике описательного поперечного (cross-sectional) дизайна и направленного на выявление уровня готовности педагогических работников СПО к реализации трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения» в соответствии с актуализированными профессиональными стандартами (А/оз.6 для преподавателей и В/оз.6 для мастеров производственного обучения). Общий объем выборки составил 110 педагогических работников учреждений СПО Иркутской области.

Исследование проводилось с соблюдением базовых этических принципов социологического / педагогического опроса. Участие респондентов носило добровольный характер. Сбор данных осуществлялся в форме анонимного анкетирования с использованием электронных форм, что минимизирует риски идентификации участников и снижает влияние внешнего давления при ответах.

Персональные данные, позволяющие установить личность респондента, не запрашивались и не обрабатывались; результаты анализировались и представлялись в обобщенном виде (на уровне групповых распределений / долей ответов), что обеспечивает конфиденциальность и корректность интерпретации полученных данных.

Для сбора эмпирических данных разработан опросник, охватывающий ключевые аспекты готовности к выполнению трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения». Отдельный акцент сделан на оценке готовности выполнять трудовые действия: респондентам предлагалось оценить утверждения по 5-балльной шкале от 1 («не готов/а») до 5 («полностью готов/а»); оценки 4–5 интерпретировались как высокая субъективная готовность.

Опрос проводился анонимно с использованием электронных форм анкетирования, что обеспечивало стандартизацию предъявления вопросов и снижало влияние внешних факторов при заполнении анкеты.

Данные обрабатывались методами описательной статистики (частоты и доли ответов по пунктам анкеты). Дополнительно осуществлялся аналитический этап сопоставления субъективной оценки готовности с сообщаемой практикой выполнения

методической деятельности с учетом возрастно-стажевых групп педагогов, что позволяет выявлять дифференцированные затруднения и запросы на поддержку.

Полученные результаты отражают самооценочные данные респондентов и требуют осторожной интерпретации в части причинно-следственных выводов.

### Результаты исследования и обсуждение

Для выявления степени готовности преподавателей профессиональных организаций и мастеров производственного обучения к реализации трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения» (А/оз.6 и В/оз.6) был разработан опросник, охватывающий ключевые аспекты данной деятельности. Опросник включал 6 тематических блоков:

1. Общая информация – выявление возраста, стажа работы, базового образования и должности респондентов.

2. Знакомство с профессиональным стандартом – определение уровня осведомленности о требованиях профстандарта и отношения к ним.

3. Включение положений профстандарта в кадровую документацию – изучение степени отражения его требований в трудовых договорах и должностных инструкциях преподавателей.

4. Владение трудовыми действиями – оценка готовности выполнять трудовые действия, связанные с разработкой УМО, и частоты их практического выполнения.

5. Организационные условия – выявление условий, созданных в образовательной организации для разработки УМО (методическая поддержка, временные ресурсы, доступ к электронным ресурсам).

6. Проблемы и предложения – определение основных проблем, препятствующих качественной разработке УМО, и выявление потребностей преподавателей в поддержке.

Опрос проводился анонимно с использованием электронных форм анкетирования. В опросе приняли участие 110 человек, из них преимущественно женщины (82,7 %), занимающие следующие должности: 36 преподавателей междисциплинарных курсов, 57 преподавателей общепрофессиональных учебных дисциплин, по восемь мастеров производственного обучения и преподавателей общеобразовательных дисциплин, один преподаватель-методист. Среди профессий / специальностей, в рамках которых в основном осуществляется образовательная деятельность, респонденты указали: мастер сельскохозяйственного производства, эксплуатация и ремонт сельскохо-

зяйственной техники и оборудования, кинология, ветеринария, повар, кондитер, агрономия, экономика и бухгалтерский учет, торговое дело, коммерция, технология машиностроения, судовождение, техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог, техническое обслуживание и ремонт автомобилей, оператор информационных систем и ресурсов, сварочное производство, мастер общестроительных работ, оператор ЭВМ, туризм и гостеприимство, педагогика дополнительного образования, преподавание в начальных классах, дошкольное образование. То есть был представлен разнообразный спектр профессиональных образовательных программ.

Возрастные группы педагогических работников существенно различаются по структуре педагогического стажа. В целом педагоги с минимальным стажем (до 3 лет) почти полностью сосредоточены в возрастных группах до 35 лет, тогда как среди анкетированных со стажем более 20 лет преобладают возрастные группы 46–65 лет (около 80 % этой подвыборки), что подтверждает «старение» ядра кадров и относительную малочисленность молодых специалистов. Значительная часть (63,6 %) имеет высшее педагогическое образование (специалист, бакалавриат, магистратура); 24,5 % имеют непедагогическое образование и профессиональную переподготовку по педагогике; среднее профессиональное образование (педагогическое) имеют 6,4 % респондентов, и 2,7 % осуществляют педагогическую деятельность, имея непедагогическое образование без переподготовки, но прошедшие курсы повышения квалификации по психолого-педагогическому минимуму; также 2,7 % опрошенных отметили наличие высшего профессионального образования.

Второй и третий блоки исследования были ориентированы на выявление нормативной осведомленности респондентов. Далее представлены результаты, которые были получены путем включения в опросник вопросов о знании текста, содержания профстандарта и трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения» (А/03.6 или В/03.6) и общего отношения опрошенных педагогов к его требованиям в части разработки учебно-методического обеспечения и их закреплённости в трудовых договорах и должностных инструкциях.

Большинство респондентов в целом знакомы с профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования»: 46,4 % подробно изучали содержание стандарта; значительная группа (44,5 %) ознакомлены в общих чертах; только слышали, не изучали, но при этом знают лишь назва-

ние (7,3 %) или не знакомы совсем (1,8 %). Детально знают содержание трудовой функции А/03.6 (для преподавателей) или В/03.6 (для мастеров производственного обучения) «Разработка учебно-методического обеспечения» 39,1 % анкетированных; 48,2 % частично знакомы с основными требованиями содержания и 12,8 % незнакомы.

Почти половина педагогов, принявших участие в опросе (53 человека), отметили, что трудовой договор полностью разработан на основе профессионального стандарта, 13 респондентов внимательно не изучали свой трудовой договор, поэтому не могут соотнести его содержание с требованиями профстандарта, 27 человек отметили наличие в договоре отдельных требований профстандарта, а 17 не нашли в собственных трудовых договорах даже ссылок на профстандарт. Педагогам было предложено проанализировать собственную должностную инструкцию на включение в ее содержание требований профстандарта. В результате 58 человек отметили, что инструкция разработана на основе профессионального стандарта; 27 ответили, что требования профессионального стандарта отражены частично; остальные 25 педагогов затруднились ответить. Наличие в должностной инструкции обязанности по разработке и обновлению учебно-методического обеспечения отметил 71 педагог (64,5 %); примерно четверть анкетированных (24,5 %) указали на наличие упоминания требований профстандарта в должностной инструкции в общих чертах среди прочих обязанностей; оставшаяся часть респондентов ответили, что не уверены в наличии четко прописанной обязанности. Выше представленные результаты демонстрируют неравномерность отражения требований профстандарта в трудовых договорах и должностных инструкциях педагогических работников.

Анализируя собственное общее отношение к требованиям профессионального стандарта в части разработки учебно-методического обеспечения, можно заключить, что отношение варьирует: от «актуальны, обоснованы и необходимы» до «формальны и оторваны от практики» и «избыточны и усложняют работу», что подтверждается результатами анкетирования. Почти половина педагогов (46,4 %) отметили, что требования в целом актуальны, но местами завышены; требования актуальны, обоснованы и необходимы – 35,5 %. Наряду с этим 10 % педагогов считают, что требования носят формальный характер и оторваны от реальной практики, и 2,7 % полагают, что требования избыточны и усложняют работу преподавателя. Оставшиеся 5,5 % респондентов затруднились ответить.

Особого внимания заслуживает блок вопросов, связанных с оценкой готовности выполнять трудовые действия в рамках трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения». Анкетированным при оценке трудовых действий были предложены вопросы, которые необходимо было оценить по 5-балльной шкале. Степень готовности выполнять трудовые действия оценивалась от 1 (не готов/а) до 5 (полностью готов/а). В ходе проведенного

исследования было определено, что оценившие себя на 4–5 баллов по предложенным вопросам проявляют высокую готовность по перечисленным трудовым действиям. На рисунке 1 приводятся результаты самооценки педагогами готовности выполнять трудовые действия, закрепленные профстандартом в рамках трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения».

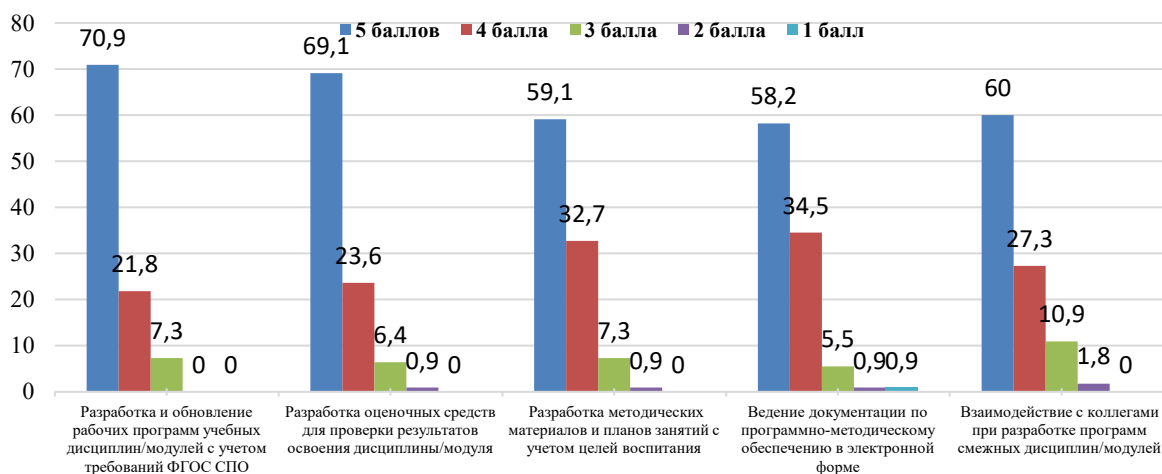


Рис. 1. Готовность выполнять трудовые действия

По «ядру» трудовой функции (рабочие программы, методические материалы) педагоги демонстрируют высокую субъективную готовность, при этом часть респондентов снижают оценки в сегментах, связанных с оценочными средствами, цифровой документацией и междисциплинарной координацией, которая проявляется через взаимодействие с коллегами при разработке программ смежных дисциплин.

Результаты анкетирования показали, что реальная практика выполнения трудовых действий, рассматриваемых как методическая компетентность педагога, выглядит следующим образом:

- Разработка / обновление рабочих программ: 76,4 % педагогов делает это ежегодно, 12,7 % – раз в 2–3 года, «по требованию администрации» – 10 %; три человека (2,7 %) указали, что не занимается этим.

- Разработка методических материалов: «к каждому занятию» готовятся 48,2 % педагогов, столько же это делают «перио-

дически», что согласуется с высокими оценками готовности выполнять данное трудовое действие.

- Создание фондов оценочных средств: варьирует от «самостоятельно разрабатываю» (69,1 %) до «использую готовые с адаптацией» (29,1 %); затруднения при разработке испытывают только два человека (1,8 %).

- Обновление документации в электронной форме: «регулярно» – 59,1 %; периодически – 39,1 %; есть случаи, когда это фактически не выполняется, – 1,8 %.

Высокие результаты самооценки готовности выполнять трудовые действия подтверждаются фактическим применением их на этапах подготовки к практической реализации образовательного процесса.

Педагогам, принявшим участие в исследовании, предлагалось выбрать не более трех вариантов из списка затруднений, которые они испытывают в аспектах разработки учебно-методического обеспечения. Результаты отражены на рисунке 2.



Рис. 2. Затруднения при разработке УМО

Как видно из приведенной выше диаграммы, 14,1 % педагогов не испытывают значительных затруднений при разработке учебно-методического обеспечения, 15,5 % сталкиваются с трудностями при учете запросов работодателей при разработке содержания дисциплин / модулей и 11,8 % – при учете требований ФГОС СПО и профессиональных стандартов в содержании программ.

Сравнительно невысокие значения результатов затруднений, выбранных респондентами, подтверждаются перекрестными вопросами, представленными в блоке вопросов «Организационные условия, созданные в образовательной организации для разработки УМО»:

– Какие формы методической поддержки Вы получаете от образовательной организации при разработке учебно-методического обеспечения? Регулярную методическую помощь, организованную через консультирование, методический кабинет, наставничество отметили 40 педагогов, столько же педагогов указали на периодическую поддержку (методические совещания, семинары), 14 человек подтвердили, что получают информационную поддержку (методические рекомендации, образцы документов), а оставшиеся 16 педагогов указала, что в их профессиональных организациях оказывается минимальная методическая поддержка или отсутствует совсем.

– Достаточно ли у Вас времени для качественной разработки учебно-методического обеспечения? Только у 9,1 % педагогов достаточно времени в рамках норм рабочего дня для качественной разработки учебно-методического обеспечения. Большинство опрошенных (54,5 %) отметили, что им приходится

разрабатывать учебно-методическое обеспечение в личное (нерабочее) время, 5,5 % указали, что им категорически недостаточно времени и потому страдает качество. Почти треть (29,1 %) педагогов сказали, что времени скорее достаточно, но все же требуются дополнительные часы. Затруднились ответить на поставленный вопрос 1,8 % педагогов.

На вопрос «Есть ли в Вашем учреждении доступ к ресурсам, необходимым для разработки качественного учебно-методического обеспечения?» примерно половина анкетированных (51 человек) подтвердили широкий доступ к электронно-библиотечным системам, профессиональным базам данных, 45 педагогов указали, что доступ ограничен (некоторые ресурсы имеются, но не все) и 8 человек отметили, что доступ минимален или отсутствует.

Последний блок вопросов был посвящен определению проблем, препятствующих качественной разработке учебно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) и учебно-производственного процесса ОППО, ОП СПО, включая рабочие программы воспитания, выявлению потребностей преподавателей в поддержке и предложений по улучшению качества при разработке учебно-методического обеспечения.

Для выявления основных проблем, препятствующих качественному выполнению трудовых действий, связанных с разработкой учебно-методического обеспечения, и рекомендаций по улучшению его качества педагогам была представлена возможность выбрать по три варианта ответов из предложенных в опроснике. Результаты представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Проблемы, препятствующие качественному выполнению трудовой функции по разработке учебно-методического обеспечения

Наиболее значимой проблемой при разработке учебно-методического обеспечения педагоги выделили высокую аудиторную нагрузку и дефицит времени – 17,4 %. Наряду с этой проблемой респонденты указали на частые изменения требований ФГОС, профессиональных стандартов – 14,6 % и избыточность требований и бюрократизм – 14,2 %. Всего 3 человека (2,8 %) указали на собственную недостаточную методическую компетентность («не знаю, как правильно разработать»). Совокупность этих факторов создает ситуацию, когда педагоги оценивают готовность выполнять трудовые действия, в том числе знания и умения, высоко, но одновременно сообщают о системных барьерах, снижающих реальное качество и устойчивость выполнения методической трудовой функции.

Визуально диаграмма демонстрирует, что наибольший вклад в субъективные трудности вносят не столько индивидуальные дефициты методической компетентности, сколько организационно-ресурсные и мотивационные факторы: перегрузка аудиторной работой, слабая материально-техническая и ресурсная база, отсутствие материального и статусного признания методической деятельности.

Предложенные педагогами рекомендации по улучшению качества разработки учебно-методического обеспечения представлены на рисунке 4.

Диаграмма показывает, что респонденты видят улучшение качества учебно-методического обеспечения прежде всего через изменение внешних условий: более чем в половине случаев – через материальное стимулирование, почти в половине – через создание банков готовых учебно-методических комплексов и снижение бюрократической нагрузки, при несколько меньшем акценте на обучении и методической поддержке. Снижение нагрузки упоминается реже, чем, например, материальное стимулирование или упрощение требований, хотя в другом вопросе «нагрузка и дефицит времени» фигурируют как ключевая проблема.

Предлагаемые педагогами меры по улучшению качества разработки учебно-методического обеспечения напрямую затрагивают выявленные проблемы, и для их устранения респонденты предложили следующие рекомендации: создание банков готовых учебно-методических комплексов в помощь преподавателям, предоставление доступа к современным электронным ресурсам и базам данных, методическое сопровождение (консультирование, наставничество), снижение аудиторной нагрузки, более весомым, как считают респонденты, является внедрение материального стимулирования (доплаты, премии) как основного способа мотивации.



Рис. 4. Рекомендации по улучшению качества разработки учебно-методического обеспечения

Обобщая результаты исследования, можно констатировать, что возрастно-стажевой анализ указывает на затруднения реализации трудовой функции А/оз.6 / В/оз.6 и носит дифференцированный характер: молодые педагоги (до 35 лет) испытывают прежде всего нормативно-методические трудности (учет ФГОС и профстандартов, проектирование практико-ориентированных заданий и оценочных средств). Более половины указывают затруднения в учете требований ФГОС СПО и профстандартов (около 50–60 %), что связано с недостаточным опытом работы с нормативной документацией; около 40–50 % затрудняются при разработке практико-ориентированных заданий и создании валидных оценочных средств, а также в интеграции воспитательных целей. Педагоги старших возрастных групп (46+ лет) в большей степени сталкиваются с проблемами цифровизации и адаптации к меняющейся нормативной и рыночной среде. При этом для всех возрастных групп общими остаются затруднения, связанные с учетом запросов работодателей и созданием валидных оценочных средств, фиксируемые у 25–40 % респондентов, а также ощущение дефицита времени и избыточности бюрократических требований. Это подтверждает необходимость возрастно-дифференцированных мер поддержки: для молодых педагогов – усиление целенаправленной методической подготовки по содержанию трудовой функции А/оз.6 / В/оз.6, для старших – прицельное развитие цифровых компетенций и упрощение процедур, а для всех – выстраи-

вание механизмов взаимодействия с работодателями и нормирование времени на разработку учебно-методического обеспечения.

### Заключение

Проведенное исследование позволило получить объективную картину готовности преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений среднего профессионального образования Иркутской области к реализации трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения» в соответствии с требованиями профессионального стандарта и сделать следующие выводы:

– Методическая компетентность преподавателей СПО по результатам самооценки в целом сформирована на достаточно высоком уровне. Педагоги обладают знаниями, умениями и практическими навыками, необходимыми для выполнения трудовой функции «Разработка учебно-методического обеспечения». Однако эта компетентность реализуется не в полной мере из-за организационных и ресурсных ограничений.

– Введение профессиональных стандартов в деятельность образовательных организаций требует дифференцированного подхода в зависимости от возрастностажевых характеристик педагогических работников. Молодым педагогам требуется целевое методическое сопровождение по содержанию профессиональных стандартов и развитию практико-ориентированных

компетенций; опытным педагогам – поддержка в области цифровизации и адаптации к инновациям; всем педагогам – упрощение процедур и реальное нормирование времени на методическую деятельность.

– Качественная разработка учебно-методического обеспечения невозможна без решения проблемы дефицита времени и высокой аудиторной нагрузки. Этот фактор является более значимым барьером, чем дефициты личной методической компетентности, и требует решения на уровне управления образовательной организацией и государственной политики в сфере нормирования труда педагогов.

– Необходимо выстроить систему мотивации методической деятельности педагогов, включающую материальное стимулирование (доплаты, премии) и статусное признание методической работы, так как эти факторы указаны педагогами как приоритетные в рекомендациях по улучшению качества.

– Создание банков готовых учебно-методических комплексов и расширение доступа к электронным ресурсам и базам данных могли бы существенно снизить затраты времени и повысить качество методической работы, особенно для педагогов с ограниченными ресурсами.

Результаты исследования имеют практическое значение для:

– управления образовательных организаций СПО – при выработке стратегии внедрения профессиональных стандартов, разработке дифференцированных программ методической поддержки, нормировании времени на методическую деятельность;

– органов управления образованием – при формировании политики поддержки педагогических кадров, разработке механизмов взаимодействия с работодателями, обосновании необходимости материального

стимулирования методической работы;

– научно-методических организаций и центров повышения квалификации – при разработке программ профессионального развития, ориентированных на различные группы педагогов;

– самих педагогических работников – при осознании собственных ресурсов и потребностей в методической поддержке, планировании профессионального развития.

Дальнейшее изучение проблемы готовности педагогов к реализации требований профессиональных стандартов должно быть направлено на:

– расширение географии исследований для сравнения результатов по разным регионам Российской Федерации;

– углубленный анализ факторов, влияющих на качество разработки учебно-методического обеспечения (в том числе через методы наблюдения и анализ документов по чек-листу);

– исследование эффективности различных форм методической поддержки и их влияния на развитие методической компетентности;

– разработку и апробацию практико-ориентированных программ профессионального развития педагогов, дифференцированных по возрастному-стажевым группам;

– изучение влияния материального стимулирования и изменения норм рабочего времени на качество методической деятельности и удовлетворенность педагогов.

Полученные результаты открывают перспективы для разработки комплексной государственной и региональной политики, направленной на повышение качества методической деятельности педагогов профессионального образования и обеспечение успешной реализации требований профессиональных стандартов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов, В. И. Как рождаются и внедряются профессиональные стандарты / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина // Образовательная политика. – 2014. – № 1 (63). – С. 74–77. – EDN TMCMTF.
2. Блинова, А. В. Методическая компетентность педагога профессионального образования / А. В. Блинова // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2021. – № 1. – С. 79–83. – EDN RFHESP.
3. Бубнова, И. С. Методическая компетентность педагога: сущность и диагностика / И. С. Бубнова // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 3. – С. 77–85. – DOI: 10.55523/27822559\_2021\_3\_77. – EDN VPQVQU.
4. Везиров, Т. Г. Модель формирования методической компетентности преподавателя средней профессиональной образовательной организации в условиях открытого образования / Т. Г. Везиров, Л. М. Исаева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 38–39. – EDN XUNDRR.
5. Есенина, Е. Ю. К вопросу о перечне навыков педагогических работников СПО / Е. Ю. Есенина, А. А. Коновалов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 3 (50). – С. 6–20. – DOI: 10.52944/PORT.2022.50.3.009. – EDN YFHIVA.
6. Есенина, Е. Ю. Профессиональные стандарты педагога и руководителя СПО: перезагрузка / Е. Ю. Есенина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 27-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 19–20 апреля 2022 года. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2022. – С. 48–51. – EDN QZWLHY.
7. Кругликов, Г. И. Методика профессионального обучения с практикумом : учебное пособие / Г. И. Кругликов. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – EDN QVMFMD.

8. Огурцова, А. Б. Совершенствование научно-методической деятельности педагога в системе среднего профессионального образования / А. Б. Огурцова // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2021. – № 4. – С. 46–49. – EDN XQCGHI.
9. Применение профессиональных стандартов в управлении педагогическими кадрами: вопросы и ответы / Л. В. Шмелькова, Е. Ю. Есенина, В. И. Блинов [и др.] // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2016. – № 4 (26). – С. 1–6. – EDN XHXVPZ.
10. Профессиональные стандарты: от разработки к применению / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович // Высшее образование в России. – 2015. – № 4. – С. 5–14. – EDN TSNBZD.
11. Скакун, В. А. Организация и методика профессионального обучения : учеб. пособие / В. А. Скакун. – Москва : Форум ; ИНФРА-М, 2016. – 336 с.
12. Эрганова, Н. В. Методика профессионального обучения : учеб. пособие / Н. В. Эрганова. – Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2018. – 160 с.
13. Darwin, S. The Teacher as Instructional Designer: From Standardising to Customising / S. Darwin // Vocational Learning: Research and Practice. – 2009. – Vol. 1, no. 1. – P. 87–110. – URL: [https://www.academia.edu/322316/The\\_Teacher\\_As\\_Instructional\\_Designer\\_From\\_Standardising\\_to\\_Customising](https://www.academia.edu/322316/The_Teacher_As_Instructional_Designer_From_Standardising_to_Customising) (mode of access: 12.02.2026).
14. Philogene, M. Teacher Professionalism Development in TVET System: Preparedness, In-Service Trainings and Challenges / M. Philogene, S. Zhiyuan, P. Nyoni // Journal Evaluation in Education (JEE). – 2024. – Vol. 5, no. 3. – P. 107–117. – DOI: 10.37251/jee.v5i3.967. – EDN OJCKYD.
15. Spöttl, G. Standards – an instrument to enhance the quality of TVET teacher training / G. Spöttl, M. Becker // TVET@Asia. – 2016. – Issue 7. – P. 1–17. – URL: [https://www.tvet-online.asia/issue7/spoetl\\_becker\\_tv7.pdf](https://www.tvet-online.asia/issue7/spoetl_becker_tv7.pdf) (mode of access: 12.02.2026).

## REFERENCES

1. Blinov, V. I., Yesenina, E. Yu. (2014). Kak rozhdayutsya i vnedryayutsya professional'nye standarty = How professional standards are born and implemented. *Educational Policy*, 1(63), 74–77. EDN TCMFT.
2. Blinova, A. V. (2021). Metodicheskaya kompetentnost' pedagoga professional'nogo obrazovaniya = Methodological competence of a teacher of vocational education. *Education: Development Resources. Bulletin of LOIRO*, 1, 79–83. EDN RFHESP.
3. Bubnova, I. S. (2021). Metodicheskaya kompetentnost' pedagoga: sushchnost' i diagnostika = Methodological competence of a teacher: Essence and diagnostics. *Pedagogical Perspective*, 3, 77–85. DOI: 10.55523/27822559\_2021\_3\_77. EDN VPQVGU.
4. Vezirov, T. G., Isaeva, L. M. (2018). Model' formirovaniya metodicheskoy kompetentnosti prepodavatelya sredney professional'noy obrazovatel'noy organizatsii v usloviyakh otkrytogo obrazovaniya = Model of formation of methodological competence of a teacher of a secondary vocational educational organization in the conditions of open education. *The World of Science, Culture, Education*, 3(70), 38–39. EDN XUNDRR.
5. Esenina, E. Yu., Konovalov, A. A. (2022). K voprosu o perechne navykov pedagogicheskikh rabotnikov SPO = On the issue of the list of skills of pedagogical workers of SVE. *Vocational Education and the Labor Market*, 3(50), 6–20. DOI: 10.52944/PORT.2022.50.3.009. EDN YFHIVA.
6. Esenina, E. Yu. (2022). Professional'nye standarty pedagoga i rukovoditelya SPO: perezagruzka = Professional standards of a teacher and manager of SVE: Reload. *Innovations in professional and pedagogical education*, 48–51. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. EDN QZWLHY.
7. Kruglikov, G. I. (2007). Metodika professional'nogo obucheniya s praktikumom = Methodology of vocational training with practicum. 2<sup>nd</sup> edition. Moscow: Akademiya Publishing House. EDN QVMFMD.
8. Ogurtsova, A. B. (2021). Sovershenstvovanie nauchno-metodicheskoy deyatel'nosti pedagoga v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya = Improving the scientific and methodological activities of a teacher in the system of secondary vocational education. *Education: Development Resources. Bulletin of LOIRO*, 4, 46–49. EDN XQCGHI.
9. Shmelkova, L. V., Esenina, E. Yu., Blinov, V. I. et al. (2016). Primenenie professional'nykh standartov v upravlenii pedagogicheskimi kadrami: voprosy i otvety = Application of professional standards in the management of teaching staff: Questions and answers. *Continuing Vocational Education in the Country and the World*, 4(26), 1–6. EDN XHXVPZ.
10. Blinov, V. I., Batrova, O. F., Esenina, E. Yu., Faktorovich, A. A. Professional'nyye standarty: ot razrabotki k primeneniyu = Professional standards: From development to application. *Higher Education in Russia*, 4, 5–14. EDN TSNBZD.
11. Skakun, V. A. (2016). Organizatsiya i metodika professional'nogo obucheniya = Organization and methodology of vocational training. Moscow: Forum Publishing House; INFRA-M Publishing House, 336 p.
12. Erganova, N. V. (2018). Metodika professional'nogo obucheniya = Methodology of vocational training. Ekaterinburg: Publishing House of the Russian State Vocational Pedagogical University, 160 p.
13. Darwin, S. (2009). The Teacher as Instructional Designer: From Standardising to Customising. *Vocational Learning: Research and Practice*, 1(1), 87–110. Available at February 12, 2026 from [https://www.academia.edu/322316/The\\_Teacher\\_As\\_Instructional\\_Designer\\_From\\_Standardising\\_to\\_Customising](https://www.academia.edu/322316/The_Teacher_As_Instructional_Designer_From_Standardising_to_Customising).
14. Philogene, M., Zhiyuan, S., Nyoni, P. (2024). Teacher Professionalism Development in TVET System: Preparedness, In-Service Trainings and Challenges. *Journal Evaluation in Education (JEE)*, 5(3), 107–117. DOI: 10.37251/jee.v5i3.967. EDN OJCKYD.
15. Spöttl, G., Becker, M. (2016). Standards – an instrument to enhance the quality of TVET teacher training. *TVET@Asia*, 7, 1–17. Available at February 12, 2026 from [https://www.tvet-online.asia/issue7/spoetl\\_becker\\_tv7.pdf](https://www.tvet-online.asia/issue7/spoetl_becker_tv7.pdf).