



Екатерина Юрьевна Есенина – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра профессионального образования и систем квалификаций ФИРО РАНХиГС

Антон Андреевич Коновалов – кандидат педагогических наук, директор Научно-образовательного центра исследования перспектив кадрового обеспечения системы профессионального образования РГППУ



Александр Геннадьевич Кислов – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, социологии и социальной работы РГППУ

Леонид Владимирович Захаровский – кандидат исторических наук, доцент, директор Института гуманитарного и социально-экономического образования РГППУ



ФОРМИРОВАНИЕ, ОЦЕНКА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ



Екатеринбург
РГППУ
2023

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

**ФОРМИРОВАНИЕ, ОЦЕНКА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Монография

Екатеринбург
РГППУ
2023

УДК 377.112
ББК Ч447.042
Ф 79

Е. Ю. Есенина (гл. 3, п. 4.2, прил. 2), А. А. Коновалов (гл. 1, п. 4.1, прил. 1), А. Г. Кислов (введение, п. 2.2, заключение), Л. В. Захаровский (п. 2.1)

Формирование, оценка и совершенствование компетентности
Ф 79 педагогов профессиональной школы: монография / Е. Ю. Есенина, А. А. Коновалов, А. Г. Кислов, Л. В. Захаровский. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. 114 с. Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-8050-0777-5

Представлены методология современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников образовательных организаций среднего профессионального образования, а также модель формирования и совершенствования навыков педагогов сферы профессионального образования как перспективные ответы на вызовы со стороны социально-экономических и многовекторных технологических трансформаций.

Предназначена преподавателям, аспирантам, студентам, обучающимся по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

УДК 377.112
ББК Ч447.042

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. Е. А. Гнатышина (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»); д-р пед. наук, проф. Н. К. Чапаев (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0777-5

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2023

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Формирование, оценка и совершенствование навыков педагогических кадров сферы профессионального образования: анализ зарубежного опыта.....	9
1.1. Подготовка педагогических кадров в Великобритании.....	9
1.2. Дуальная система подготовки педагогических кадров в Германии.....	12
1.3. Система профессионального образования Финляндии.....	17
1.4. Специфика профессионального образования Турции.....	21
1.5. Особенности профессиональной подготовки педагогических кадров в Китае.....	24
Глава 2. Методология отечественной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО.....	32
2.1. Отечественный опыт формирования и оценивания профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО.....	32
2.2. Современная методология оценки профессиональной компетентности педагогов системы СПО.....	37
Глава 3. Диагностический инструментарий оценки готовности работников системы СПО к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.....	51
3.1. Методологические основания разработки диагностического инструментария оценки готовности работников системы СПО к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.....	51
3.2. Диагностический инструментарий оценки профессионально-педагогической деятельности работников системы СПО на основе независимой оценки квалификации и аттестации педагогических работников.....	60
Глава 4. Формирование и совершенствование профессиональных навыков педагогов системы СПО.....	68
4.1. Компетентностный профиль современного педагогического работника системы СПО.....	68

4.2. Модель формирования и совершенствования навыков педагогических кадров образовательных организаций системы СПО	83
Заключение	91
Библиографический список.....	95
Приложение 1. Образцы оценочных средств диагностического инструментария	108
Приложение 2. Инструменты для проведения профессионального экзамена педагогов профессионального обучения.....	112

Введение

В настоящее время в сфере профессионального образования наблюдается множество масштабных процессов, таких как цифровизация, вовлечение профессиональных образовательных организаций и их партнеров в федеральный проект «Профессионалитет», привлечение в систему среднего профессионального образования (СПО) высококвалифицированных педагогов и мастеров производственного обучения из числа работников производственных предприятий и призеров чемпионатов по профессиональному мастерству, организация сопровождения профессионального выбора для взрослых и др. Современный рынок труда характеризуется ростом востребованности высокоадаптивных и технически образованных работников, готовых к труду в условиях стремительного обновления и диверсификации технологий и экономических укладов. Данные процессы бросают новые вызовы компетентности педагогических работников системы СПО, которые, в свою очередь, требуют разработки учитывающей их модели формирования и совершенствования навыков педагогических кадров, в том числе методологии современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников.

В условиях оптимизации сроков освоения программ СПО, предполагающей интенсификацию учебного процесса, педагоги должны уверенно применять сложные образовательные технологии. Следовательно, необходимы более разнообразные, гибкие и эффективные траектории подготовки специалистов и повышения их квалификации [1]. При этом, согласно данным мониторинга, исследующего кадровый состав в системе СПО, средний возраст педагогов составляет 45–50 лет. Молодежь считает эту сферу малопривлекательной, прежде всего из-за большой трудоемкости педагогической деятельности при невысоком уровне заработных плат [2]. Подготовка педагогов для системы СПО как в среднем профессиональном, так и в высшем образовании (на уровнях бакалавриата и магистратуры), по-прежнему ведется по программам «Профессиональное обучение (по отраслям)», рассчитанным, как правило, на выпускников общеобразовательных школ. По традиции советских времен считается, что в системе среднего профессионального образования готовят мастеров производственного обучения, а на уровнях высшего образования – преподавателей общепрофессиональных, общетехнических и специальных дисциплин по программам «Профес-

сиональное обучение (по отраслям)». Анализ динамики выпуска по этим программам на основе мониторинга качества подготовки (формы СПО-1 и ВПО-1) позволяет сделать вывод, что программа бакалавриата является наиболее востребованной среди абитуриентов. При этом статистическая информация, позволяющая сделать выводы о закрепляемости выпускников программ «Профессиональное обучение (по отраслям)» в профессиональных образовательных организациях, отсутствует. Наблюдения же и сигналы, получаемые от руководителей профессиональных образовательных организаций, свидетельствуют о ее низком уровне даже среди бакалавров.

Анализ практики субъектов Российской Федерации показывает, что выпускники вузов (не только педагогических) являются главным ресурсом пополнения штата преподавателей профессиональных образовательных организаций, тогда как мастеров производственного обучения уже много лет «выращивают» сами организации. Становятся мастерами и представители работодателей с профильным высшим или средним профессиональным образованием, в связи с чем требуются решения по организации сопровождения профессионального выбора для взрослых, механизмы привлечения и отбора кадров для педагогической деятельности. Для работников с профильным отраслевым образованием система дополнительного профессионального образования (ДПО) – основной путь получения педагогической подготовки. Однако часто вместо программ профессиональной переподготовки осуществляется лишь беглое повышение квалификации от 16 ч, реализуемое формально, а то и номинально, только с целью исполнения требований законодательства. В системе ДПО педагогических работников преобладает количественный подход (учитывается преимущественно число обучившихся), практически не собираются и не учитываются данные о качестве такой подготовки и ее влиянии на образовательный процесс в колледжах и техникумах.

Педагоги профессионального образования и обучения должны повышать уровень квалификации на протяжении всей своей карьеры. Причем важным является решение проблемы обеспечения как педагогической, так и отраслевой составляющих квалификации педагогов СПО. Особенно остро в условиях стремительных технологических новаций стоит проблема поддержки именно отраслевой составляющей. Однако наиболее результативные, хотя и финансово затратные формы повыше-

ния квалификации, к которым прежде всего относится производственная стажировка, реализуются в российских регионах крайне редко.

Значимым инструментом совершенствования навыков педагогических работников, способствующим росту уровня их квалификации, является оценка профессионально-педагогической компетентности, модель которой не должна отставать от процессов, разворачивающихся в сфере профессионального образования и на рынке труда. Исследователи считают, что использование независимой оценки квалификации, проведение мониторинга изменений рынка труда – это опережающие и необходимые шаги оптимального развития кадрового обеспечения системы профессионального образования [3].

Таким образом, возникает необходимость переосмысления и обновления модели формирования, оценки и совершенствования навыков педагогических работников с учетом результатов мониторинга образовательной сферы и рынка труда. В 2022 г. Министерство просвещения Российской Федерации направило соответствующее государственное задание Российскому государственному профессионально-педагогическому университету (РГППУ), в котором был сформирован временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) под руководством доктора философских наук, профессора А. Г. Кислова. В состав ВНИКа вошли сотрудники РГППУ: кандидат исторических наук, доцент Л. В. Захаровский и кандидат педагогических наук А. А. Коновалов, а также известные специалисты из Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации: доктор педагогических наук, профессор Е. Ю. Есенина и А. И. Сатдыков при активном взаимодействии с руководителем Центра, доктором педагогических наук, профессором, членом-корреспондентом Российской академии образования В. И. Блиновым. В итоге были обеспечены многоаспектность, высокий темп и результативность научно-исследовательской работы, обобщенные результаты которой отражены в предлагаемой читателю монографии.

Результаты исследования были представлены в ходе выступлений участников ВНИКа на 2-й Всероссийской научной конференции «Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика» (24 ноября 2022 г., Симферополь), Всероссийской научной конференции «От науч-

ных исследований к образовательной политике» (28–29 ноября 2022 г., Москва) и на Всероссийском научно-образовательном форуме «Профессионально-педагогическое образование в современной России: переход к новому формату кадрового обеспечения» (8–9 декабря 2022 г., Екатеринбург). Отзывы, полученные по итогам выступлений от специалистов из Екатеринбурга, Москвы, Тамбова, Челябинска, также были учтены при обобщении результатов работы ВНИКа.

Целью исследования стала разработка научно обоснованной, обновленной модели формирования, оценки и совершенствования навыков педагогических кадров системы СПО в условиях современных социально-экономических трансформаций. Идея исследования состоит в том, что современная модель формирования, оценки и совершенствования навыков педагогических кадров системы СПО требует оперативного учета результатов не эпизодического, а перманентного мониторинга образовательной сферы и рынка труда, ставшего возможным с появлением технологий анализа больших данных, опоры на дифференцированные уровни и подуровни квалификаций, зафиксированные в проекте профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» [4], проходящего процесс утверждения, а также широкого внедрения опыта независимой оценки квалификации.

Результатами научно-исследовательской работы стали рекомендации и предложения к принятию управленческих решений по следующим аспектам: организация и содержание подготовки педагогов СПО по основным и дополнительным образовательным программам; организационно-педагогическое и организационно-андрагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов и выпускников профильных отраслевых образовательных программ, работников предприятий, потерявших работу граждан (имеющих профильное отраслевое образование); научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности практикующих педагогов, включающее диагностику уровня компетентности, профессиональных дефицитов, помощь в профессиональном развитии и восполнении выявленных дефицитов с целью высокомотивированного закрепления на рабочем месте педагогических кадров системы СПО; развитие процедур оценки компетентности педагогов (прежде всего, аттестации).

Глава 1. ФОРМИРОВАНИЕ, ОЦЕНКА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Сравнение и анализ опыта различных стран помогает осмыслению как общих закономерностей, так и специфики отечественных традиций в той или иной сфере общественной жизни. В области профессионального образования имеется достаточно много универсальных характеристик независимо от страны, поскольку его предмет прямо обусловлен профессиональной деятельностью, детерминируемой, в свою очередь, технологиями и лежащими в их основе природными закономерностями. Однако модели организации образовательного процесса формируются в значительной степени под влиянием историко-культурных факторов, в связи с чем особенно интересно, как общезначимое «пробивается» через эти различия. Рассмотрим опыт как наиболее часто приводимых в пример стран, так и тех, культурно-историческому укладу которых близка Россия.

Среди первых – Великобритания, претендующая на сохранение и трансляцию исходных университетских традиций, но привнесшая в Болонский процесс много специфических англосаксонских тенденций. Германия интересна своей отлаженной дуальной системой. Финляндия – удачной адаптацией различных традиций к своим прагматическим целям.

Среди вторых – Турция, пытавшаяся следовать европейским образцам, но осознавшая свое историко-культурное своеобразие и потому к нему возвращающаяся. И, конечно же, Китай с его общинно-коллективистскими традициями, серьезным отношением к советскому опыту организации подготовки кадров для экономики, уверенным сочетанием традиций с требованиями, вытекающими из современных технологий.

1.1. Подготовка педагогических кадров в Великобритании

Образование в Великобритании, в том числе педагогическое, принято считать одним из самых престижных в мире. В системе образования Великобритании значительное внимание уделяется именно навы-

кам, которые и считаются основой экономического процветания страны. Квалифицированным специалистом считается тот, кто владеет ключевыми навыками (Core skills), навыками трудоустройства (Employability skills) и профессиональными навыками (Vocational skills) [5].

В обучении педагога профессионального обучения важную роль играет психолого-педагогическая подготовка. К необходимым педагогическим навыкам относятся такие, как постановка целей и задач, развитие умственных возможностей и психомоторных функций у обучающихся, когнитивное развитие. Психологическими навыками признаются понимание и применение концепций мотивации, закрепление знаний, применение методов обучения, приводящих к большей передаче знаний. Кроме указанных, выделяют также навыки в сфере психологии труда, социальные и коммуникативные навыки, принципы оценивания обучения и управленческие навыки [6].

Система навыков формируется широким кругом организаций. Основными из них можно считать школы, колледжи, университеты, независимые центры подготовки, и, конечно, официальных работодателей.

Подготовка педагога профессионально-педагогического образования в Великобритании – это комплексный и многоступенчатый процесс. Уже в школе обучающиеся получают рекомендации относительно профессионального самоопределения и имеют возможность изучать специализированные дисциплины.

В колледже или университете будущий педагог профессионально-педагогического обучения проходит отраслевую подготовку. Наличие у преподавателя степени бакалавра в области профессиональной деятельности, которой он планирует обучать, является обязательным условием.

Бакалавриат – первая ступень высшего образования в Великобритании. Она предполагает получение традиционных квалификаций: бакалавр искусств (Bachelor of Arts, BA), бакалавр науки (Bachelor of Science, BSc), бакалавр в области образования (Bachelor of Education, BEd), бакалавр технических наук (Bachelor of Engineering, BEng) или бакалавр в юридической области (Bachelor of Laws, LLB).

В большинстве университетов Великобритании можно получить обычную степень бакалавра и степень с отличием. Основное расхождение заключается в среднем балле диплома или трудоемкости образовательного процесса. Вид степени не отразится на трудоустройстве

выпускника, но может сыграть роль при переходе на следующую ступень образования. Так, в некоторых вузах студент, окончивший бакалавриат с отличием, может поступить в докторантуру, не имея магистерской степени.

В Англии, Уэльсе и Северной Ирландии почти все программы бакалавриата длятся 3 года (за исключением медицины и архитектуры), так как базовые знания, которые составляют основу первого курса европейских и американских университетов, британские студенты получают в рамках подготовительных программ. В Шотландии получение степени без отличия также занимает 3 года. Для получения степени с отличием студентам необходимо учиться в университете еще год, а по окончании – написать выпускную работу.

Следующий этап подготовки – получение лицензии преподавателя. В некоторых высших учебных заведениях студентам предлагается возможность одновременного получения степени бакалавра и сертификата преподавателя. Также лицензию преподавателя можно получить, пройдя специализированный курс продолжительностью 1–2 года. По окончании выпускникам выдается свидетельство об освоении последипломной программы обучения Postgraduate Certificate in Education, дающее право на преподавание [7].

Требования к преподавателям профессионального образования в разных регионах могут отличаться друг от друга. В некоторых общим требованием является наличие опыта работы (от 2 до 5 лет). Для того чтобы обучать студентов овладевать практическими профессиональными навыками, педагоги должны иметь достаточный опыт в самостоятельном их применении.

Рис. 1 иллюстрирует процесс профессионально-педагогической подготовки педагогов для системы профессионального образования.

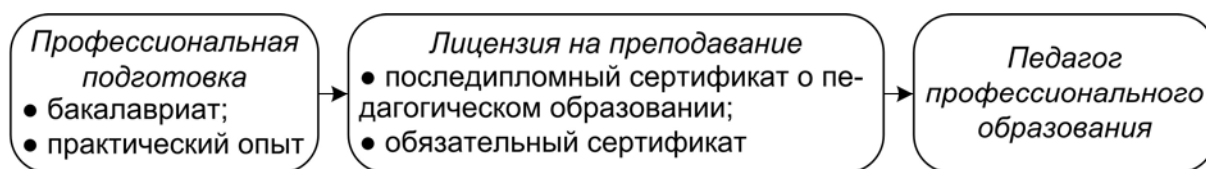


Рис. 1. Этапы профессионально-педагогической подготовки преподавателей в Великобритании

Следует отметить, что в разработке и реализации образовательных программ участвуют профессиональные, законодательные и регули-

рующие органы (Professional, Statutory and Regulatory Bodies, PSRBS), Агентство по обеспечению качества (QAA). Такое сотрудничество оказывает значительное влияние на структуру, содержание и востребованность образовательных программ [8].

1.2. Дуальная система подготовки педагогических кадров в Германии

Система формирования и совершенствования навыков педагогических работников сферы профессионального образования Германии встроена в дуальную систему, доминирующую в профессиональном образовании страны. Как широко известно, она подразумевает организацию образовательного процесса в рамках одной профессиональной образовательной программы одновременно в профессионально-техническом училище (здесь и далее терминология буквального перевода с немецкого) и непосредственно на рабочем месте на предприятии, в компании. Вместе с тем прием на обучение и основную ответственность за обучающегося берет на себя предприятие. Ориентированность на нужды малого и среднего бизнеса, перспективы промышленного развития регионов, решение проблемы трудоустройства выпускников – ведущие черты дуальной системы, определяющие и особенности подходов к формированию, оценке и совершенствованию навыков педагогических работников профессионального образования.

Номенклатура должностей педагогических работников Германии состоит из двух частей:

1) на предприятиях:

- организатор обучения;
- инструктор (мастер);
- преподаватель профессионального образования;
- преподаватель начального и дополнительного профессионального образования («начальное профессиональное образование» соответствует «профессиональному обучению» в российской терминологии);

2) в профессионально-технических училищах:

- преподаватели (профессиональных дисциплин);
- преподаватели профессиональной практики.

Кроме того, к педагогическим работникам относятся инструкторы внутрифирменных центров профессионального образования и обу-

чения (центров компетенций, статус которых могут получить профессионально-технические училища).

Как для преподавателей профессионального образования на предприятиях, так и для преподавателей профессиональных дисциплин в училищах требуется высшее педагогическое образование (7-й уровень квалификации по Европейской рамке квалификаций).

Основное учебное время посвящено дисциплинам, напрямую связанным с производством, а также производственной практике. Это может быть программа бакалавриата, по окончании которой требуется не менее 3 лет работы по специальности. Далее необходимо пройти подготовку по программе магистратуры профессионально-педагогического направления, в которой второй год полностью занимает педагогическая практика.

Должность преподавателя профессиональной практики отчасти можно соотнести с должностью мастера производственного обучения в российской системе, но абсолютного знака равенства поставить нельзя. На это указывают прежде всего требования к образованию.

Преподаватели профессиональной практики готовят студентов к практическому обучению на предприятии. Такие занятия проходят в мастерских, лабораториях, на полигонах, в учебных фирмах и офисах. Для преподавателей профессиональной практики также требуется высшее образование (бакалавриат, затем магистратура с обязательной стажировкой на производстве, а далее курсы подготовки преподавателей с педагогической практикой). При этом преподавателями профессиональной практики могут стать и сертифицированные техники или мастера ремесел после обучения по дополнительной профессиональной программе педагогического профиля, что приравнивается к высшему образованию и 7-му уровню квалификации.

Квалификация «Сертифицированный техник» соответствует российскому специалисту среднего звена с опытом работы по специальности не менее 5 лет. Мастерами ремесел в Германии называют индивидуальных предпринимателей либо владельцев малого (часто семейного) бизнеса (пекарня, кафе, парикмахерская и т. д.). Мастером становятся при наличии профильного профессионального образования, опыта работы по профессии не менее 5 лет и сертификата о сдаче экзамена по программе подготовки инструкторов на предприятии (Ausbilder-Eignungsverordnung, AEVO). Этот сертификат дает право пред-

принимателю брать к себе на работу учеников. Если человек проходит обучение по более длительной дополнительной профессиональной программе (аналог программы профессиональной переподготовки в России), он может претендовать на должность преподавателя профессиональной практики в профессионально-техническом училище.

В зависимости от выбранной траектории обучения преподаватель может быть готов к преподаванию одной или двух и более смежных дисциплин.

По итогам обучения при устройстве на работу для всех категорий преподавателей устанавливается испытательный срок от 12 до 24 месяцев, в течение которого им оказывается методическая, дидактическая помощь.

В общем виде систему профессионально-педагогического становления преподавателя для системы профессионального образования Германии можно представить в виде схемы (рис. 2).



Рис. 2. Система профессионально-педагогического образования для преподавателей в Германии

При дальнейшем профессиональном развитии преподаватели профессионально-технических училищ могут выбирать различные программы повышения квалификации (например, с уклоном на цифровые навыки, предпринимательство и т. д.) в зависимости от потребностей своей образовательной организации и тех образовательных программ, в реализации которых они принимают участие.

Для инструкторов (мастеров) на производстве предусмотрены иные траектории.

Согласно Закону о профессиональном образовании 2005 г. [9], для получения квалификации мастера гражданин должен:

- быть не моложе 24 лет;
- иметь соответствующую квалификацию профессионально-технического образования не ниже 4-го уровня квалификации по Европейской рамке квалификаций;
- иметь достаточный и соответствующий профессиональный опыт (как правило, 5 лет) и знания в профессиональной области;
- обладать педагогическими знаниями в соответствии с требованиями «Директивы о пригодности инструкторов» (AEVO), подтвержденными экзаменом в формате независимой оценки квалификации. После этого экзамена инструкторы имеют право входить в состав экзаменационных комиссий для обучающихся других предприятий отрасли и профессионально-технических училищ. Такая подготовка приравнивается также к высшему образованию, но 6-го уровня квалификации.

В дальнейшем для оказания помощи инструкторам (мастерам) на производстве в приобретении необходимых профессионально-педагогических навыков в стране организуются начальные учебные курсы в различных форматах (курсы по вопросам посещаемости, заочного обучения или смешанных форм обучения).

Дополнительное профессиональное образование носит добровольный характер и ориентируется на запросы рынка. Составляются платные вариативные программы, конкурирующие между собой, причем выбор программы определяется решением образовательных организаций или предприятий и самих педагогов. На государственном уровне эти программы регулируются минимально, заданы только рамочные требования (например, «Директива о пригодности инструкторов» представляет собой общие требования к результатам обучения и принципы их оценивания).

Дополнительные профессиональные программы (ДПП) реализуются торгово-промышленными палатами, частными образовательными центрами или компаниями. Форма обучения (очная, дистанционная, заочная) определяется целями и результатами, которые задаются программой.

Обычно программы, основанные на «Директиве о пригодности инструкторов», содержат четыре части (модуля), посвященные следующим аспектам: нормативно-правовая база; разработка учебных про-

грамм и занятий; методика преподавания и основы психолого-педагогических знаний; оценка результатов обучения.

С 2009 г. существуют две новые квалификации инструкторов, которые также реализуются в системе ДПО и не являются обязательными, однако дают возможность повысить уровень квалификации до седьмого. Это такие квалификации, как дипломированный профессиональный педагог начального и дополнительного профессионального образования (начальной и непрерывной подготовки) (Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge, AWP) и сертифицированный профессиональный педагог – организатор обучения на предприятии (Geprüfter Berufspädagoge / Geprüfte Berufspädagogin, BP). Последний имеет квалификацию, включающую профессиональные навыки в образовании и управлении, что дает право мастерам производственного обучения (инструкторам) брать на себя дополнительные задачи, например, поиск и отбор учеников или управление обучением на предприятии, онлайн-наставничество, разработку учебных материалов, умение определять навыки стажеров и лидерские навыки, необходимые предприятию [10].

Оценка квалификации, навыков педагогических работников профессионального образования Германии (как для преподавателей, так и инструкторов на производстве) построена на принципах независимости и объективности. Это означает, что процедура оценивания организуется и проводится комиссией, состоящей из официально сертифицированных (дипломированных) экспертов, которые не принимали участия в образовательном процессе.

Оценка проводится на основе специально разработанных заданий по диагностическим критериям, исключая ее субъективность. Ориентиром для разработки критериев являются соответствующие документы (программы педагогической магистратуры, «Директива о пригодности инструкторов»). Предусмотрены два этапа: теоретический (тестирование для инструкторов либо устные/ письменные экзамены для преподавателей) и практический (открытый урок/ занятие с последующим его обсуждением и анализом). Поскольку педагогическое образование в Германии получают дипломированные специалисты с опытом по профессии, оценивается только педагогическая квалификация. Оценка квалификации преподавателей организуется на базе педагогических университетов, оценка квалификации инструкторов – на базе ремесленных и торгово-промышленных палат.

1.3. Система профессионального образования Финляндии

Профессиональное образование и обучение Финляндии предназначено как для молодых людей, не имеющих полного среднего образования (как правило, несовершеннолетних), так и для взрослых, уже работающих. Для несовершеннолетних образовательный процесс организуется в учебных заведениях (колледжах). Программа обязательно включает в себя обучение на рабочем месте, которое должен обеспечить колледж. Для взрослых обучение проходит в форме ученичества, т. е. по дуальной модели обучения.

Это связано с тем, что финские предприятия законодательно не могут взять на себя ответственность за обучение несовершеннолетних, как это определено законами Германии. Однако тенденция обеспечения полноценного обучения на рабочем месте в системе профессионального образования Финляндии укрепляется с каждым годом. В последнее время правительством страны закреплено требование обязательного партнерства колледжей и предприятий (компаний), от выполнения которого зависит степень финансирования государством той или иной образовательной организации.

В Финляндии требования к квалификации, дифференцирующие преподавателей профессионального образования и инструкторов на предприятиях, утверждены на законодательном уровне.

Инструкторы сопровождают студентов во время практического обучения на рабочем месте в рамках программ профессионально-технических учебных заведений, а также взрослых, обучающихся по программам ученичества на предприятии. Чаще всего в роли инструкторов выступают наиболее опытные работники предприятий и компаний, квалифицированные рабочие, имеющие диплом или свидетельство об освоении программы профессионального обучения или профессионального образования. Однако, в отличие от педагогов профессионального образования, инструкторы не имеют педагогической квалификации.

Национальное управление образования Финляндии разработало рекомендации по подготовке инструкторов и требования к реализации производственного обучения. В требования входят четыре области компетенций: планирование производственного обучения, пробной квалификационной работы и квалификационных экзаменов; работа со сту-

дентом и оценка его успеваемости; текущая оценка знаний и умений студента; повышение собственной квалификации и компетенции в качестве инструктора. Одна из центральных задач – мотивация студента. Для этого необходимо поддерживать позитивный настрой к обучению, руководить работой студента при его относительной самостоятельности (при необходимости – помочь), гарантировать безопасность и высокое качество образовательной среды на рабочем месте.

Профессионально-педагогическое образование в стране является престижным во многом благодаря гибкости образовательных траекторий. В свою очередь, проектирование гибких индивидуальных траекторий обеспечено модульной структурой программ.

Возраст тех, кто решает стать педагогом в системе профессионально-технического образования, в среднем выше, чем тех, кто выбирает другие профессии, требующие педагогического образования (например, школьного учителя). Это объясняется тем, что кандидаты должны иметь опыт работы в своей профессиональной отрасли.

Кроме того, как и в Германии, преподаватели финских профессионально-технических учебных заведений должны иметь диплом о высшем образовании в своей профессиональной сфере. Альтернативой может служить самая высокая квалификация в определенном секторе экономики, официально подтвержденная через систему демонстрационных экзаменов (процедура независимой оценки квалификации), что приравнивается к высшему образованию.

Однако далеко не всегда преподаватели с университетским дипломом имеют достаточный практический опыт работы на предприятии. В таких случаях можно получить требуемую квалификацию, пройдя специализированную профессиональную подготовку, которая обеспечивает необходимую компетентность в соответствующей области.

Педагогическое образование преподаватели профессионально-технических учебных заведений получают в одном из университетов прикладных наук или в профессионально-педагогическом колледже. В участии профессионально-педагогических колледжей в подготовке педагогов профессионального образования есть некоторая схожесть с современной российской системой. В то же время обучение педагогов в университетах прикладных наук, где есть педагогические факультеты, отсылает к системе, установленной в советский период истории нашей страны.

Педагогические учебные заведения пользуются широкой автономией в принятии решений относительно своих учебных программ и программ подготовки. Законодательство устанавливает квалификационные требования только на общем уровне [11]. Так, современная образовательная программа профессионально-педагогического образования в Финляндии предлагает пять обучающих модулей: педагогика, профессиональная педагогика, повышение квалификации в профессиональной педагогике, практическая подготовка педагогов, развитие педагогической экспертизы [12]. Возможные траектории профессионально-педагогической подготовки кадров для системы профессионального образования Финляндии представлены на схеме (рис. 3).

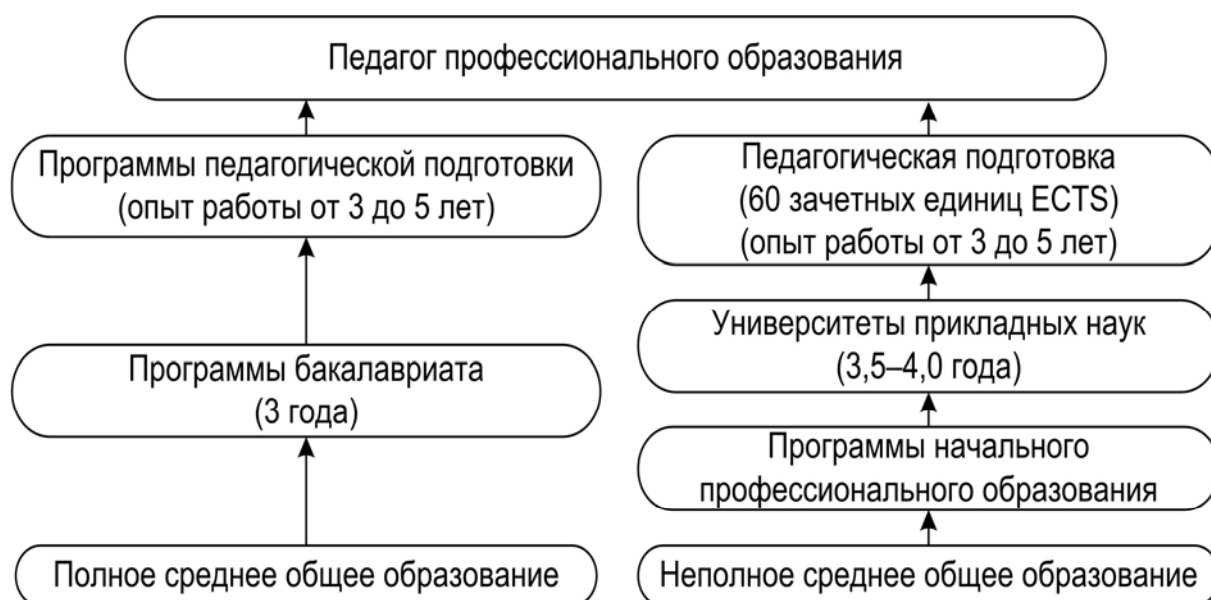


Рис. 3. Профессионально-педагогическая подготовка кадров для системы профессионального образования Финляндии

Преподаватели профессионально-технических учебных заведений вправе самостоятельно принимать решения в вопросах непрерывного профессионального развития. Однако обязанность проходить повышение квалификации раз в 5 лет определена как на законодательном уровне, так и в коллективных соглашениях, заключаемых между Профсоюзом работников образования Финляндии и организациями работодателей. В большинстве случаев программы ДПО являются бесплатными, в период обучения (с отрывом от работы) преподаватели получают заработную плату в полном объеме. Содержание обучения определяется отдельными работодателями и самими преподавателями [11].

Стажировки на предприятиях и в других организациях – важная часть ДПО преподавателей профессионального образования. Основной целью стажировок является обновление преподавателями своих профессиональных умений и совершенствование профессионально значимых компетенций в компаниях и профессиональных сообществах по профилю своей профессионально-педагогической деятельности. Преподаватели самостоятельно знакомятся с процессами, технологиями, оборудованием и материалами, используемыми на рабочих местах.

Ключевой подход в организации стажировок – обучение на рабочем месте, период которого включен в 25 зачетных единиц (согласно Европейской системе перевода и накопления баллов (ECTS)), предусмотренных для обязательных ДПП. Национальное управление образования Финляндии разработало документ «Требования к дополнительному профессиональному образованию в сфере профессиональных компетенций преподавателей» (25 зачетных единиц (з. е.)).

Содержание четырех модулей, которые могут изучаться в любом порядке, дает возможность понять, какие навыки педагогических кадров Финляндии считаются важными в настоящее время:

- практико-ориентированное профессиональное образование и обучение (6 з. е.);
- оценка результатов обучения (6 з. е.). Период стажировки преподавателей связан с этим модулем;
- технологии профессиональной деятельности (6 з. е.);
- развитие отрасли и предпринимательства (7 з. е.).

В соответствии с «Требованиями к дополнительному профессиональному образованию...» период стажировки должен длиться не менее 2 месяцев и включать целенаправленное обучение под руководством наставника, включенное в реальную профессиональную деятельность.

В сотрудничестве с представителями предприятий преподаватель разрабатывает свою практико-ориентированную программу обучения на стажировке, включая организацию и проведение обучения студентов на рабочем месте. Мотивация в непрерывном образовании педагогических кадров в Финляндии основана на формируемой потребности обновления собственных компетенций.

Система оценки навыков педагогических работников сферы профессионального образования Финляндии осуществляется через процедуру демонстрационного экзамена. Общий алгоритм такого экзамена для оценки любой квалификации состоит из двух этапов:

- собеседование с независимой экспертной комиссией, в процессе которого проверяется теоретическая подготовленность экзаменуемого;
- выполнение комплексного практического задания в реальных или модельных условиях, которое оценивается по заранее известным критериям также независимой экспертной комиссией (для педагогов – проведение открытого урока / занятия).

Демонстрационный экзамен проходит не сразу после освоения образовательной программы, а по истечении определенного срока профессиональной деятельности (от полугода до года). В течение этого времени работник считается стажером, ему оказывается необходимая помощь, он еще не несет в полной мере ответственности за результаты своей деятельности. Ответственность лежит на его наставнике.

Национальное управление образования Финляндии готовит и систематически обновляет методические материалы по определению критериев оценки качества повышения квалификации на рабочем месте, сетевого взаимодействия, обмена опытом для инструкторов; карту компетенций инструкторов; руководства по организации стажировок преподавателей профессионального образования и по организации повышения квалификации инструкторов.

1.4. Специфика профессионального образования Турции

Профессиональное образование Турции представлено обязательным и необязательным образованием, а также сертифицированными программами дистанционного образования. Необязательное, или неформальное, образование является модульным для четырех уровней владения профессией: ученик, мастер, мастер-наставник, руководитель. Неформальное образование, в том числе различные вечерние онлайн-или офлайн курсы, курсы выходного дня, предназначено для молодых людей, которые не посещали школу и не смогли завершить учебу по каким-либо причинам. Эта форма обучения обеспечивается сетью учебных центров, широко распространенных в Турции, и находится в ведении Министерства национального образования.

Получив обязательное начальное образование, выпускники в возрасте 14–15 лет могут продолжить свое обучение в лицее (базовое среднее) или профшколе (профессионально-техническое образование). По окончании среднего образования обучающиеся сдают выпускной экзамен. В случае успешного результата они получают возможность сдавать вступительный экзамен в университет.

По официальным данным, подавляющее большинство (около 60 % выпускников начальной школы) продолжают обучение в профессионально-технических учебных заведениях. Так, например, в 2009–2010 гг. количество студентов, обучающихся в профессионально-технических учебных заведениях в рамках обязательного и необязательного образования, составило 16,137 млн и 7,062 млн человек соответственно. Однако, по словам экспертов, рост числа обучающихся в профессионально-технических учебных заведениях в 2009–2010 гг. был обусловлен не абсолютным ростом числа обучающихся, а изменением продолжительности обучения в вузах с 3 до 4 лет [13].

Турция, исторически имевшая крепкие связи с Германией, уже в последние десятилетия XX в. стала страной, получившей опыт реализации проектов по внедрению элементов дуальной системы Германии. Более того, продекларировав стремление войти в Европейский союз в конце XX в., Турция вынуждена была в кратчайшие сроки компенсировать образовавшиеся «пустоты» в области профессионального образования, чтобы воспользоваться результатами данных проектов для стабилизации экономического и социального положения страны.

Совет по высшему образованию предложил меры по увеличению срока производственной практики до 6 месяцев, поддержанные Министерствами труда, промышленности, образования. Согласно этой инициативе, учебный план будет выглядеть следующим образом: 1,5 года студенты обучаются в профшколе, затем в течение 6 месяцев проходят практику на предприятии. Этот же подход планируется транслировать и на бакалавриат, где 3 года будет длиться обучение в университете и 1 год – практика на предприятии. В конце обучения студент профшколы представляет проект, в котором должна преобладать практическая направленность. В рамках взаимодействия предприятия и профшколы преподаватели выезжают на предприятия, а эксперты-практики с предприятий ведут семинары в профшколе, что обуславливает постепенное сокращение обязательных и увеличение селективных курсов [14].

Данная национальная инициатива была разработана в последние годы и апробируется в настоящее время в некоторых профессиональных школах, специализирующихся на легкой промышленности, механической инженерии, сельском хозяйстве. Так, в профессиональной школе г. Адана инициатива уже реализуется и показала хорошие результаты. Эксперты отмечают, что традиционная система обучения не отвечает запросам современных студентов, которые признают преимущество практики над теорией, а следовательно, выбирают преподавателей-практиков [14].

Работодатели отдают предпочтение специалистам-«техникам» (выпускникам профшколы), а не «инженерам» (выпускникам бакалавриата), потому что первые обладают более практико-ориентированными знаниями. Кроме того, уровень заработной платы у таких специалистов ниже [14].

В стране ощущается острая потребность рынка труда в кадрах со средней квалификацией. В качестве меры государственной поддержки по удовлетворению рынка труда и повышению квалификации трудящихся были открыты центры сертификации, где любой человек может выбрать курсы по своей специальности, пройти их и получить статус сертифицированного специалиста.

Относительно направлений, необходимых для развития профессионального образования Турции, авторы согласны с точкой зрения А. Ю. Плешаковой, которая определила следующие возможные шаги [14]:

- 1) значительное внимание развитию системы образования со стороны государства, в частности, осуществление модернизации системы профессионального образования, которое должно занять значимое место в приоритетном национальном стратегическом плане;
- 2) популяризация профессионального образования среди молодежи;
- 3) формирование учебного плана с ориентацией на практическую составляющую и предоставление современного учебно-методического сопровождения для обучающихся;
- 4) повышение уровня владения иностранными языками выпускниками технических специальностей.

Неоднозначность проведенных изменений в системе образования Турции в конце XX – начале XXI вв. очевидна. С одной стороны, наблюдаются попытки реформирования профессионального образования для соответствия требованиям современной экономики и рынка труда, а с дру-

гой стороны, заметны усилия по возвращению традиций ислама в политику государства, отказ от принципа лаицизма (ориентации на исключительно светский его характер).

1.5. Особенности профессиональной подготовки педагогических кадров в Китае

Согласно Закону Китайской Народной Республики (КНР) о профессиональном образовании (вступил в силу 1 сентября 1996 г.), профессиональное образование Китая нацелено на осуществление стратегического курса на развитие науки, техники и просвещения во имя процветания родины, повышения культурного уровня трудящихся, содействия социалистической модернизации страны [15]. Реформы системы профессионального образования Китая последних лет направлены на изменение роли преподавателей (от инструктора по профессии к фасилитатору и советчику, помогающему студентам развивать ключевые компетенции для гибкого реагирования на внешние вызовы), совершенствование лидерских компетенций руководителей и повышение качества профессионального образования в целом.

Главное направление совершенствования системы профессионального образования, инициированное правительством страны, – это повышение квалификации преподавателей профессионального образования, включая обучение на предприятиях. Можно сказать, что это решение сближает государственные политики Китая и России. В нашей стране в последнее время также стали уделять значительное внимание именно профильной профессиональной подготовке педагогов СПО (в особенности мастеров производственного обучения), а также организации для них стажировок на предприятиях.

Полный аналог должности мастера производственного обучения в современном Китае отсутствует. В практической части обучения по профессиональным образовательным программам участвуют преподаватели профессионального образования и инструкторы, наставники на производстве.

Согласно Закону КНР о преподавателях (вступил в силу 1 января 1994 г.), квалификацию преподавателя может получить гражданин Китая, горячо любящий дело образования, имеющий склонность к ведению воспитательной и педагогической деятельности, а также обладающий высокими идеологическими и нравственными качествами. Кро-

ме того, данная квалификация должна подтверждаться путем сдачи соответствующего государственного квалификационного экзамена [15].

Педагоги профессионального образования Китая должны иметь опыт работы по специальности на производстве от 3 лет [16]. В связи с этим вполне логичен призыв Госсовета КНР к интеграции производства и образования в формате совместной работы над составлением планов обучения, всестороннего и углубленного сотрудничества [17].

Профессионально-педагогическое образование преподаватели получают в высших учебных заведениях по программам уровня магистратуры. Затем в течение первых пяти лет работы в образовательной организации каждый педагогический работник должен пройти дополнительное обучение (не менее 360 ч), обеспечивающее непрерывное профессиональное развитие.

Говоря о повышении квалификации педагогов системы профессионального образования Китая, отметим, что данная деятельность ведется согласно планам, составляемым совместно отделами образования народных правительств всех ступеней и руководством учебных заведений. В реализации программ повышения квалификации педагогов участвуют как педагогические, так и исследовательские университеты. Л. Д. Панова и Мэнчжу Ван, изучавшие тенденции развития педагогического образования, указывают на то, что повышение квалификации педагогических кадров осуществляется «во взаимодействии курсов повышения квалификации, мероприятий на базе учебного заведения и самообразования педагогов» [18]. Среди мероприятий на базе образовательной организации представляется интересным опыт создания учебно-исследовательских групп для наблюдения и оценки учебных занятий.

В отличие от образовательных организаций в других странах, китайские колледжи должны разрабатывать профессиональные образовательные программы самостоятельно. Требуется значительная подготовка, чтобы разработать новую программу, отвечающую потребностям китайской экономики. Для подготовки преподавателей к такой работе необходимы новые модульные программы повышения квалификации.

Содержание модулей данных программ направлено на формирование прикладных дидактических умений в четырех областях:

- организация обучения преподавателей по конкретным профессиональным областям;

- управление качеством образовательного процесса в профессиональном образовании и обучении на рабочем месте;
- дидактика профессионального образования при обучении по дисциплинам;
- оценка результатов обучения и качества образовательных программ.

Программы ДПО преподавателей основаны на семинарских занятиях, которые чередуются с самостоятельной командной работой педагогов в своей образовательной организации с целью применения полученных умений и знаний на практике. В периоды такой командной работы преподаватели должны разработать собственные учебные планы и методики.

Дополнительно преподаватели посещают занятия своих коллег, а затем обсуждают применяемые методы работы. Такие программы повышения квалификации могут проходить длительное время – до 2 лет.

В целях обновления перечня необходимых навыков педагогических работников проводятся исследования на государственном и региональном уровнях. В частности, на государственном уровне такой анализ проводит Институт профессионального и непрерывного (дополнительного) образования Китая.

Существует практика взаимодействия образовательных организаций и работодателей по разработке модулей образовательных программ профессионального образования опережающего характера. При этом параллельно происходит повышение квалификации преподавателей профессионального образования и инструкторов на производстве, которое участники взаимодействия обеспечивают самостоятельно.

Заслуживает внимания положительный опыт совместной работы по подготовке кадров для рынка труда, который сегодня демонстрируют Шэньчжэньский политехнический институт и IT-компания HUAWEI [19]. Благодаря совместным усилиям, организациям удалось создать систему сертифицированного профессионального обучения по формуле «1 + X». Суть данной системы заключается в том, что по итогам освоения образовательной программы профессионального образования помимо диплома о профессиональном образовании («1») выпускник получает один или несколько сертификатов («X»), свидетельствующих о прохождении передовых обучающих модулей, не успевших войти в образовательную программу, но уже остро востребованных

в отраслевом производстве. Реализация данной системы обеспечивается как производственными, так и педагогическими кадрами. При этом производственники получают педагогическое консультирование, а педагоги – отраслевой опыт. Правительство и Министерство образования Китая одобряют и поддерживают такие инициативы.

Система оценки навыков педагогических работников сферы профессионального образования Китая строго регламентирована. В Законе о преподавателях [15] отдельная глава посвящена процедуре аттестации уровня политического мышления и профессиональной подготовки, отношения к работе и результатам труда у педагогических кадров системы профессионального образования.

Так, для получения (подтверждения) сертификата на преподавание в системе образования Китая все претенденты должны сдавать письменный и устный экзамены, а также пройти тестирование на знание официального диалекта китайского языка (тест путунхуа). Письменный экзамен включает в себя тесты по педагогике, в том числе методике преподавания дисциплин [20]. Устный экзамен в формате интервью включает структурированный протокол-интервью и симуляцию «сцены обучения» [21]:

- составление плана занятия;
- профессиональный обзор специальности, которую намереваются преподавать;
- проведение пробного занятия в соответствии с подготовленным планом;
- ответы на вопросы экзаменатора по содержанию предыдущих этапов.

В октябре 2021 г. Министром образования Китая анонсировано повышение требований к педагогическим кадрам, и, как следствие, установление процедуры оценки уровня профессиональной квалификации [22]. В опубликованном для обсуждения проекте нового Закона о преподавателях [23] отмечается, что разработка стандартов и регламентов такой оценки ложится на плечи самих образовательных организаций, при этом наряду с уровнем профессиональных способностей и результатами педагогической деятельности оценке подлежат идеологические, политические и моральные качества педагогов, а также их психическое здоровье.

Анализ локальных документов профессиональных организаций Китая [24, 25] позволяет сделать вывод, что оценка включает эксперт-

ное мнение и самооценку педагога, экзамен по профессиональной подготовке, проверку нравственных качеств (педагогической этики и стиля, основных норм преподавания и т. д.) и оценку со стороны работодателя. Оценка нравственности сама по себе также является многосторонней, в ней задействована специальная оценочная комиссия, а также учитывается общественное мнение студентов и преподавателей [26].

По итогам данной разносторонней оценки готовится отчет по следующим критериям: педагогический дизайн, эффективность (результативность) обучения, профессиональные качества, оценочная деятельность, проблемы и недостатки, рекомендации по их решению.

Прием на работу в качестве преподавателя сопровождается процедурами предварительной подготовки (проведение пробных занятий и ассистирование, политическое и идеологическое обучение, изучение истории образовательной организации, карьерные возможности и т. д.) и последующей оценки. Общая схема аттестации педагогических кадров системы профессионального образования Китая представлена ниже (рис. 4).

Проведенный анализ позволяет сделать выводы об общих тенденциях по формированию, оценке и совершенствованию навыков педагогических работников сферы профессионального образования в анализируемых зарубежных странах.

Требования к навыкам педагогических работников профессионального образования основаны на документах государственной политики и стратегии развития профессионального образования в странах. Общей целью является обеспечение экономик стран высококвалифицированными кадрами, вследствие чего предъявляются высокие требования к навыкам и квалификации педагогических кадров – наличие образования и квалификации в профильной профессиональной деятельности, опыт работы от 3 до 5 лет как основа для получения высшего профессионально-педагогического образования. При этом допускаются траектории получения опыта профессиональной деятельности и дополнительного профессионального образования как равные уровням высшего образования. Для начинающих педагогов предусматриваются периоды испытательного срока с обеспечением помощи более опытных педагогов. В целом формирование навыков педагогов носит постепенный и уровневый характер, набор навыков определяется конкретной должностью и профессиональными задачами.

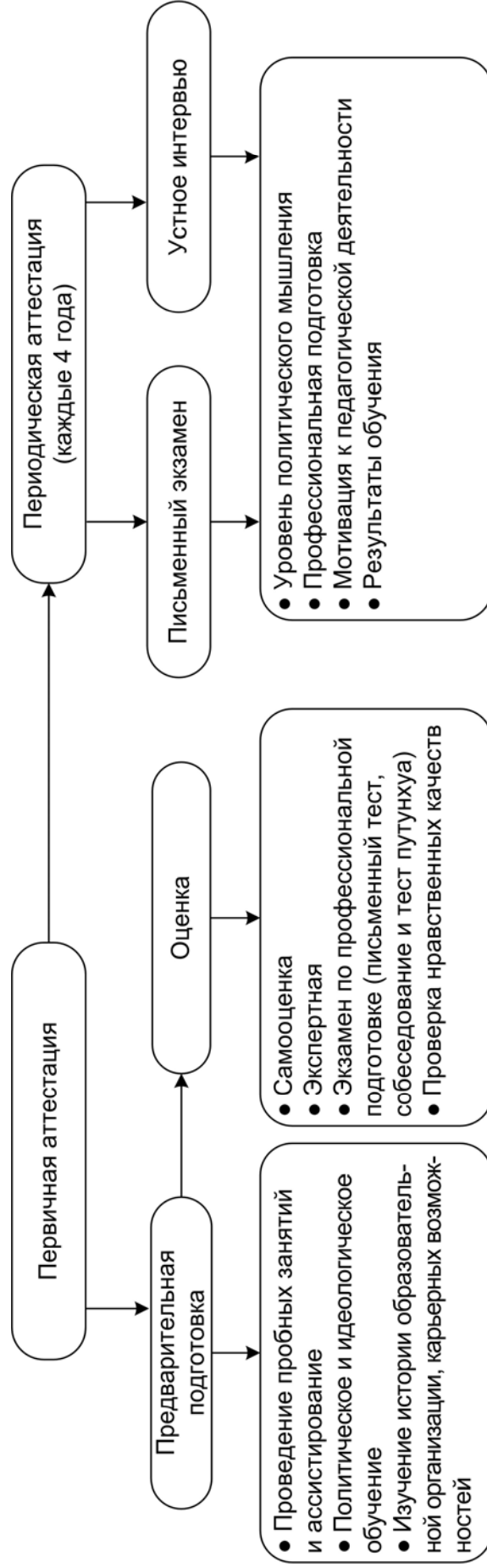


Рис. 4. Процедура аттестации педагогических кадров системы профессионального образования Китая

Наблюдается тенденция к сближению и объединению квалификаций и должностей преподавателей профессиональных дисциплин и мастеров производственного обучения (в российской терминологии). Существенные отличия в квалификации и навыках присутствуют между преподавателями и инструкторами на производстве. При этом инструкторы на производстве также считаются педагогическими работниками, к ним предъявляются требования наличия педагогической подготовки в системе дополнительного профессионального образования, закрепленные на законодательном уровне.

Базовыми навыками для всех категорий педагогических работников профессионального образования являются навыки по четырем группам (областям, модулям): организация образовательного процесса, включая развитие учебной мотивации, ответственности и самостоятельности обучающихся; организация текущего и итогового оценивания результатов обучения; владение технологиями и оборудованием профильной профессиональной деятельности и методами обучения на рабочем месте; владение методами и приемами коммуникации с обучающимися, коллегами, родителями, различными организациями-партнерами. Сквозными навыками являются навыки в нормативно-правовой и цифровой областях.

Существуют траектории для развития квалификации педагогов «по горизонтали»: организация обучения на производстве, методическая деятельность и т. д. Они требуют дополнительной подготовки в системе дополнительного профессионального образования и опыта работы.

В совершенствовании навыков педагогических работников профессионального образования особое место занимают стажировки на рабочем месте с целью постоянного обновления навыков в связи с модернизацией производственных технологий и оборудования. Также уделяется внимание условиям для самооценки уровня квалификации педагогами и самостоятельного планирования непрерывного профессионального развития.

В целях создания условий своевременного и опережающего совершенствования навыков педагогических работников в анализируемых странах существуют отдельные научно-исследовательские организации в сфере профессионального образования на федеральном и региональном уровнях, которые проводят исследования изменений производств и, как следствие, изменений в навыках и программах подготовки педагогов [27, 28, 29].

Общие тенденции наблюдаются и в реализации процедур оценки навыков педагогических работников сферы профессионального образования. Так, оценка навыков педагогов проводится на уровне образовательных организаций, где подразумевается создание условий, поддержка педагогического развития, особенно для малоопытных, начинающих педагогов. Процедура оценивания предполагала ранее и предполагает сегодня два этапа – теоретический и практический.

Вопросу методологии отечественной оценки профессиональной компетентности педагогических кадров образовательных организаций системы СПО посвящена следующая глава нашей работы. Рассмотрение данной проблемы начинается с опыта советского периода. На наш взгляд, элементы отечественного опыта, извлеченные из научных отчетов, сокрытых в архивах, обладают потенциалом актуализации и могут явиться важным источником развития профессионального образования в России.

Примером являются обоснование и разработка перечня социально значимых характеристик как обучающихся по профессионально-педагогическим направлениям подготовки, так и педагогических работников, направления и методы их формирования и совершенствования, обсуждаемые далее.

Глава 2. МЕТОДОЛОГИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ СПО

2.1. Отечественный опыт формирования и оценивания профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО

Одним из важнейших и действенных инструментов системы подготовки педагогических кадров является оценивание, выступающее и ориентиром, и условием развития педагогической квалификации, личности педагога.

Проблема оценивания обучающихся и педагогов профессионального образования, включая их личностные результаты, остается для нашей страны актуальной, но недостаточно изученной [30]. В результате затрудняется процесс совершенствования методологии и модели оценки эффективности соответствующей деятельности педагогических кадров. В широком социальном контексте причиной затруднений выступала ориентация лишь на рыночный спрос при целеполагании, фактическое размывание (уже преодолеваемое) системы воспитательной работы в условиях идеологического, ценностного вакуума последних десятилетий и, как следствие, снижение социального престижа и авторитета педагогических работников.

Между тем назрела необходимость создания модели оценки результатов деятельности педагогов, направленной на формирование социально значимых компетенций выпускников. Столь же очевидно, что такая модель, адекватная вызовам времени, может быть разработана только с учетом накопленного в данной области отечественного опыта.

В ходе настоящего исследования был проанализирован опыт советского периода нашей страны, прежде всего, экспертные мнения, зафиксированные в отечественных публикациях и архивных материалах 1970–80-х гг. [31]. Авторы полагают, что на них также стоит обратить внимание и обозначить возможные пути их актуализации.

Сформировавшееся в советской научной литературе и получившее дальнейшее развитие в современный период представление о целом комплексе социальных эффектов образования (в том числе про-

фессионального), их неразрывной связи и взаимовлиянии с профессиональной подготовкой обучающихся служит веским обоснованием включения измерителей важнейших социальных эффектов в совокупность инструментов методики определения качества деятельности педагогических кадров.

Результаты проверок училищ профессионально-технического образования (ПТУ) комиссиями партийно-государственных органов различного уровня и в разное время неизменно включали в число наиболее значимых недостатков различные упущения, вызывающие именно социальные эффекты – от нарушений при приеме на обучение воспитанников детских домов до недостаточного уровня общественно-политической активности учащихся.

Первые подходы к формированию такого инструментария были ориентированы на уровень учебных заведений. Представляется, что это было в немалой степени обусловлено хроническим дефицитом педагогических кадров в системе советского профессионально-технического образования. Так, в 1950-е гг. основное звено подготовки мастеров – индустриально-педагогические техникумы – обеспечивали лишь 50 % потребности в них. Ситуацию усложняло и то, что наметился еще и экономически (фактически – рыночно) мотивированный отток квалифицированных преподавателей ПТУ в сферу промышленного производства, росли показатели самовольного выбытия прибывающих по распределению преподавателей. Например, согласно сводным годовым статистическим отчетам, «Главное управление трудовых резервов по плану распределения должно было направить в Свердловскую область в 1957 г. 144 человека. Фактически прибыло 100 человек... Часть выпускников техникумов, прибыв в учебные заведения с направлением Главного управления и приказом областного управления, самовольно выбыли из училищ и школ» [32]. Местные партийные организации шли привычным путем, фактически мобилизуя по мере необходимости квалифицированных рабочих и специалистов для работы в профтехобразовании. При этом совершенно не учитывалось ни снижение эффективности отдельных мобилизационных мер в условиях прекращения мобилизационно-модернизационного проекта и распространения латентно-рыночного сознания в рабочей среде, ни специфика творческого по природе труда преподавателя, требующего не только узкопрофессиональной подготовки, но и призвания, способностей, коммуникаци-

онных навыков и т. д. Пример Свердловской области показывает, что проблема педагогических кадров обострилась: в период с 1959 по 1965 гг. количество мастеров и преподавателей, имеющих лишь общее среднее или неполное среднее образование, увеличилось с 972 до 1206 [33].

Проблема качества педагогического корпуса оставалась актуальной до решения вопроса его комплектования. В 1979 г. инженеры-педагоги для профтехучилищ СССР готовились в 34 вузах. Получила развитие стажировка мастеров производственного обучения на базовых предприятиях. Введение аттестации инженерно-педагогических работников мотивировало их к самообразованию. Наконец, в 1979 г. была реализована идея создания института для подготовки инженерно-педагогических кадров, высказанная еще в 1966 г. начальником Свердловского областного управления профтехобразования С. А. Заложниковым [34]: в Свердловске открылось первое специализированное высшее учебное заведение системы профессионально-педагогического образования – Свердловский инженерно-педагогический институт (СИПИ). Приказом Государственного комитета СССР по профессионально-техническому образованию от 4 августа 1980 г. № 118 на базе СИПИ была создана Всесоюзная отраслевая научно-исследовательская лаборатория «Проблемы оптимизации подготовки инженерно-педагогических кадров» (ОНИЛ). Научно-исследовательская работа ОНИЛ выполнялась согласно Программе научных исследований, утвержденной Государственным комитетом СССР по профтехобразованию от 16 декабря 1981 г. на период до 1986 г.

Среди научных направлений, определенных этой программой для ОНИЛ, можно выделить те, которые напрямую связаны с возможностью обучения будущих педагогов получению социальных эффектов образовательной деятельности в последующей профессиональной практике: определение оптимального содержания инженерно-педагогического образования, научную организацию и содержание учебно-воспитательного процесса в инженерно-педагогическом вузе. В ходе выполнения программы исследований ОНИЛ была разработана модель психолого-педагогической подготовки инженера-педагога, разработаны принципы и методы профессионального воспитания студентов инженерно-педагогических специальностей с учетом формирования их ценностных ориентаций и нравственно-этических норм поведения, исследованы профессионально значимые качества личности специалистов

инженерно-педагогического профиля, разработан комплексный план коммунистического воспитания студентов.

Особый интерес представляет отчет о научно-исследовательской работе 08-206-84 «Проблемы оптимизации подготовки инженерно-педагогических кадров» за 1984 г. В составлении отчета приняли участие виднейшие ученые СИПИ, в том числе Э. Ф. Зеер, Г. Е. Зборовский, Г. А. Карпова, Л. К. Малштейн и др. Огромную ценность имеют следующие разделы: 2.1. Концепция развития инженерно-педагогического образования, 2.5.2. Содержание психолого-педагогической подготовки инженеров-педагогов, 3.3. Формирование профессиональной направленности личности будущего инженера-педагога в процессе педагогической практики, 3.4. Принципы и методы профессионального воспитания студентов инженерно-педагогического вуза, 3.5. Факторы, влияющие на вхождение в профессию выпускника СИПИ.

С тех пор проведено немало исследований, посвященных изучению аттестации как инструмента повышения эффективности управления образовательными системами, в том числе за счет роста ее субъектного потенциала [35, 36], как инструмента управления качеством образования [37, 38], а также как инструмента повышения профессионализма и творческих способностей педагогических кадров [39, 40, 41].

Возникшая еще в советский период процедура аттестации педагогических работников с 1990-х гг. претерпела существенные изменения. Анализ этих изменений позволяет говорить об излишней бюрократизации и формализации аттестационных процедур, порождающих, по мнению ряда отечественных авторов, «существенные противоречия в их проведении: между гуманистическими задачами стимулирования профессионального мастерства педагогов и улучшения их материального положения и формализацией аттестационной процедуры при слабой профессиональной активности учителей и воспитателей; между квалификационными требованиями к аттестуемым и возможностями создания условий для их реализации; между правовым регулированием процесса аттестации и отношением аттестуемых к справедливости нормативных требований и объективности выводов; между управленческим жестким воздействием на процесс аттестации и реальной потребностью аттестуемых в согласовании аттестационных процедур» [35].

Экспертное сообщество, осознавая эти и другие проблемы, неоднократно выдвигало предложения о совершенствовании аттестаци-

онных механизмов. Представляются крайне важными идеи, представленные в «Морозовских проектах»: «Качество профессионального образования – не просто объем знаний и состав навыков, а готовность к определенным видам деятельности, составляющим основу модели современного специалиста» [37]. Для оценки эффективности деятельности педагога по формированию социальных компетенций не избежать *четкой артикуляции ценностных основ*, которые должны войти в структуру основополагающих задач педагогической деятельности. Таковыми могут быть традиционные для отечественной педагогики и российского общества в целом приоритеты:

- духовности;
- правды;
- интересов общества;
- сотрудничества;
- любви к Родине, ее природе, истории и культуре;
- личной скромности;
- разумного аскетизма (приоритет созидания, а не потребления);
- традиционной модели семьи;
- уважения младших к старшим, учеников к педагогам (без этого невозможно нормальное воспроизводство общества от поколения к поколению).

На наш взгляд, следование таким ценностным ориентирам является самым надежным путем решения подавляющего большинства проблем современного общества, которые, как показывает практика, плохо поддаются регулированию внешними по отношению к личности механизмами – юридическими, экономическими и др. И, самое главное, именно на такой основе возможно провозглашение идеологии развития на базе социального сотрудничества (в отличие от западной модели развития на основе конкуренции).

Отсутствие такой артикулированной системы ценностей позволяет (в отличие от советского периода) создать лишь усеченную модель оценки социально-профессионального аспекта педагогической деятельности, не включающую возможность оценки эффективности работы всего корпуса педагогов. И все-таки даже такая модель представляется полезной, поскольку позволяет оценить эффективность деятельности конкретных педагогов.

2.2. Современная методология оценки профессиональной компетентности педагогов системы СПО

Оценка профессиональной компетентности педагогов – давняя, постоянно обсуждаемая проблема [42]. К ней обращено пристальное внимание управленцев сферы профессионального образования, теоретиков, самих педагогов и их обучающихся, а также активной части родительской общественности. Однако работодатели, руководители предприятий реального сектора экономики, мало интересуются данным вопросом. Безусловно, им важна компетентность принимаемого к ним на работу выпускника профессиональной образовательной организации (ПОО), а то, что она зависит от компетентности педагогов, ими признается как само собой разумеющееся, но не входящее в область их ответственности. Вопрос профессиональной компетентности преподавателей возлагается в данном случае на государство как получателя и распорядителя налогов.

С такой позицией работодателей отчасти можно согласиться. Но их равнодушная к оценке компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций позиция транслируется и на исследователей экономики, в том числе рынка труда и сферы занятости. Даже те авторы, которые пишут о роли человеческого капитала, процессах на рынке труда и в сфере занятости, эволюции феномена труда, далеко не всегда вспоминают о педагогах ПОО, оставляя всю проблематику оценки их компетентности представителям педагогической науки.

Так поступают и экономисты, и социологи, и даже теоретики-юристы, о чем свидетельствует их крайне низкая публикационная активность по вопросам образовательного права в целом на фоне числа публикаций по различным отраслям права, в том числе по вопросам оценки (и оплаты) педагогического труда, которые вызывают хоть какое-то внимание авторов-юристов. Удивительно, что данная ситуация складывается при декларативном признании колоссальной социальной значимости педагогического труда.

Обратим также внимание на то, что наряду с термином «оценка профессиональной компетентности» в качестве синонима употребляется термин «измерение профессиональных навыков». На наш взгляд,

вполне допустимо сближение значений терминов «компетентность», «навыки», «квалификация», но недопустимо подменять оценку измерением (будь то процедура измерения или даже ее результаты). Измерение – это еще не оценка, а только значимое для нее основание. Оценка осуществляется в ходе нормативно установленной процедуры аттестации [43].

Экспликацию методологического подхода к оценке компетентности педагогов более десяти лет назад выполнил коллектив разработчиков методики оценки уровня квалификации педагогов, работающих в образовательных организациях любого типа. Предложенная методика оценки построена на *компетентностном подходе*, что объясняется следующим образом: процедура аттестации предполагает оценку профессиональной деятельности педагога на основании анализа решений, принятых им для выполнения функциональных задач. В силу того, что успешность выполнения данных задач определяется компетентностью педагога, именно компетентность является важнейшим элементом оценки (самооценки). Компетентность понимается авторами методики как «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [44, с. 8]. К таким задачам относят постановку целей и задач педагогической деятельности, мотивацию учебной деятельности, обеспечение информационной основы педагогической деятельности, разработку программ и принятие педагогических решений, организацию учебной деятельности [44].

В соответствии с профессиональным стандартом квалификация педагога может быть описана как совокупность шести основных компетентностей в следующих областях: личностные качества, постановка целей и задач педагогической деятельности, мотивирование обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности, разработка программы деятельности и принятие педагогических решений, обеспечение информационной основы педагогической деятельности, организация педагогической деятельности [44].

Авторы методики оценки делают важное уточнение относительно обозначенного ими методологического подхода: «Применение *си-*

стемно-деятельностного подхода (курсив наш. – Авт.) позволяет нам ответить на вопрос о содержании (предмете) оценки и самооценки в процессе аттестации» [44, с. 17]. Компетентностный подход генетически восходит к смысловому ядру философии прагматизма. На отечественной почве он получил заметную корректировку выросшей из марксизма и во многом переросшей его теорией деятельности, точнее, целым «пучком» разнообразно коррелирующих друг с другом теорий деятельности, не без оснований часто объединяемых общим именем деятельностного (или системно-деятельностного) подхода.

На эту особенность обратила внимание в своих исследованиях и О. В. Темняткина [45]. Она констатировала, что отечественные разработчики моделей формирования и оценки сформированности компетенций и уровня компетентности следуют концепции компонентов деятельности, изложенной в трудах Л. С. Выготского, С. И. Гессена, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. «Структура деятельности остается инвариантной, соответствующей типам ведущей деятельности субъекта. Компоненты наполняются новым содержанием в соответствии с особенностями деятельности. Таким образом, в любой деятельности выделяются следующие содержательные компоненты, соответствующие этапам становления субъекта (типам ведущей деятельности): эмоционально-психологический, регулятивный, социальный, аналитический, творческий, самосовершенствования. Критерием сформированности каждого компонента деятельности является проявление соответствующего компонента культуры субъекта деятельности» [46, с. 473].

При этом компоненты деятельности, утверждает О. В. Темняткина должны формироваться и развиваться гармонично: «Низкий уровень сформированности какого-либо компонента по сравнению с остальными свидетельствует о нарушении всей структуры деятельности» [46, с. 474]. Вместе с тем и авторы, работавшие под руководством В. Д. Шадрикова, подтвердили взаимосвязь компетенций и общего показателя успешности педагогической деятельности, отметив, что «все компетенции связаны между собой системой прямых связей, значимых на высоком уровне достоверности ($p < 0,001$). Они также связаны с общим показателем успешности педагогической деятельности на высоком уровне достоверности ($p < 0,001$)» [44, с. 18].

Вскоре О. В. Темняткина применила данный методологический подход для определения критериев сформированности компетенций

выпускников профессиональных образовательных организаций [47], а позже и при оценке компетентности их педагогов, что было поддержано на региональном уровне: в течение последних лет оценка результатов труда педагогов СПО Свердловской области проводится по компонентам деятельности, перечисленным выше [46].

Итак, на фоне значительной степени ясности с общепедагогическим, т. е. неспецифическим для уровней образования деятельностным методологическим подходом к оценке компетентности педагогических работников особого внимания заслуживает методологический ориентир оценки компетентности как выпускников, так и педагогических работников на уровне среднего профессионального образования.

Задача постоянного совершенствования педагогических кадров поставлена в Федеральном проекте «Молодые профессионалы», который был утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам. В 2020 г. Министерством просвещения РФ была озвучена стратегическая цель развития системы среднего профессионального образования и профессионального обучения, состоящая в обеспечении экономики страны квалифицированными кадрами, формировании кадрового потенциала для реализации задач роста и повышения конкурентоспособности российской экономики. Постоянное обновление содержания и технологий профессионального образования и обучения требует непрерывного профессионального развития и повышения квалификации педагогов.

В 2022 г. инициатива «Профессионалитет» [48] приобрела статус федерального проекта [49], в рамках которого запущен эксперимент по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ СПО. Данная технология предусматривает интенсификацию образовательной деятельности на основе совершенствования практической подготовки на современном оборудовании с применением интегративных педагогических подходов. В ходе реализации федерального проекта планируются разработка и внедрение программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки для методистов, преподавателей и мастеров производственного обучения, в том числе не имеющих педагогического образования.

Определить методы оценки результатов, степени подготовленности, компетентности педагогических кадров, их соответствия поставленным целям и задачам, а также способы трансформации инструментария оценки из внешнего контроля и причины дополнительно-

го стресса в условии внутренней мотивации педагогов к качественной деятельности – все эти задачи призваны выполнить методология и инструментарий современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО.

Акцент на развивающем, а не контролирующем смысле оценки делался в работах многих исследователей. Готовность к любому виду профессиональной деятельности подразумевает оценку 3 компонентов: информационного, операционального и мотивационного. Эти компоненты характеризуют знания, умения или действия на рабочем месте и отношение человека к деятельности. Теория и методика Д. Макклелланда [50] позволяет обнаруживать скрытые потребности-мотивы на основе системы кодирования ассоциативного мышления, которая распространена в психологии и в сфере управления персоналом и позволяет повысить мотивацию работников, их самоотдачу в процессе деятельности.

В современной российской практике информационный и операциональный компоненты оценки хорошо видны: в рамках освоения основных образовательных программ (в том числе и педагогических) наряду с текущим контролем знаний в процессе обучения используются процедуры демонстрационного экзамена во время промежуточной и итоговой аттестации. Развивается система профессиональных экзаменов в рамках независимой оценки квалификаций, в том числе и в сфере педагогической деятельности [51]. Сложнее обстоит дело с мотивационным компонентом. Диагностика профессиональных затруднений педагогов СПО, развитие адресных дополнительных профессиональных программ рассматривается современными исследователями при очевидной трудоемкости этой работы [22, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 57]. Однако в настоящее время не проводятся исследования, посвященные анализу взаимосвязи процедур оценивания разных компонентов готовности к педагогической деятельности и роли каждой из процедур в профессиональном развитии педагогического работника.

В сфере профессионального образования подходы, свойственные управлению персоналом, рассматриваются в русле бережливого производства в рамках деятельности общественной организации «Лига бережливых колледжей» [58]. Практическая деятельность Лиги, несомненно, уже дает положительные результаты, но с научной точки зрения еще недостаточно изучена в нашей стране. Деятельность организа-

ции построена на концепции Lean-технологии на производстве и перекликается с подходом к процедурам оценки качества образования и педагогической деятельности с позиции теории систем [59]. Данный подход, описанный, например, Р. Зехом [60], заключается в том, что качественное развитие возможно только при наличии сравнения, оценки «со стороны», а целью оценивания при этом является объективное выявление недостатков, дефицитов, проблем и возможных путей их преодоления. Констатация факта недостатка, зафиксированного объективно и непредвзято, является основой развития. Каждая система (человек, организация, их деятельность) по природе своей замкнута, консервативна. Ей необходимы другие системы, чтобы максимально честно и полно провести самоанализ с целью выявления того, что ведет к развитию, а что его тормозит. Оценка внешней системы позволяет найти дельту развития и преодолеть невосприимчивость к нему.

На этом подходе построены как процедуры профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, так и независимая оценка квалификаций [61, 62, 63]. Его можно заметить и в современных российских документах в сфере образования. Например, «Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» определяет следующие задачи аттестации [43]:

- стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, профессионального и личностного роста;
- определение необходимости повышения квалификации педагогических работников;
- повышение эффективности и качества педагогической деятельности;
- выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников;
- учет требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации образовательных программ при формировании кадрового состава организаций;
- обеспечение дифференциации размеров оплаты труда педагогических работников с учетом установленной квалификационной категории и объема их преподавательской (педагогической) работы.

Процедура действующей системы аттестации педагогических кадров системы СПО наглядно представлена на рис. 5.



Рис. 5. Аттестация педагогических кадров системы СПО в России

На практике аттестация для педагогов сопряжена с психологическим напряжением и стрессом, понимания этой процедуры именно как ресурса развития часто не происходит. Настороженно относятся педагоги и к процедуре независимой оценки квалификации, которая начала развиваться в пилотном режиме при координации Совета по профессиональным квалификациям для учителей общеобразовательных школ.

Учеными Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева, Санкт-Петербургского государственного аграрного университета и Российского государственного профессионально-педагогического университета (с небольшой разницей во времени) были проведены исследования готовности преподавателей профессионального образования к успешной педагогической деятельности. В результате было выявлено, что более 58 % участвовавших в исследованиях преподавателей сталкиваются с трудностями, задаваемыми новыми тенденциями, в том числе цифровизаци-

ей и массовизацией, 71 % респондентов проявляют неготовность и неприятие таких тенденций, 58 % педагогов демонстрируют сниженную активность к действиям [53, 64, 65].

Эти тревожные сигналы сообщают о том, что почти половина современных педагогов СПО не успевают осмыслить изменения, происходящие в системе профессионального образования, и теряют мотивацию к деятельности из-за перегрузки, отсутствия методической помощи, страха внешней оценки, которая воспринимается как жесткий контроль с возможными последствиями административного характера.

Можно предположить, что такое отношение является следствием преобладания инструментов внешней мотивации при оценке профессиональной компетентности педагогов, отсутствия либо недостаточной эффективности системы научно-методического сопровождения профессионального самоопределения и развития педагогических кадров, непрозрачности и неясности траектории достижения заданных результатов на каждом этапе (от выпускника разноуровневых программ профессионально-педагогического образования и начинающего педагога до опытного преподавателя, владеющего компетенциями, необходимыми для организационно-педагогического сопровождения группы студентов, методического обеспечения своей профессиональной деятельности, профессиональной коммуникации с родителями и работодателями, участия в экспертной деятельности, организации практикоориентированной и (или) цифровой образовательной среды и т. д.).

Подходы и принципы оценки профессиональной компетентности педагогов системы СПО. Методология и инструментарий оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО строятся на интеграции известных в педагогике подходов, но применительно к работе с преподавателями и мастерами производственного обучения. Прежде всего, это уровневый подход, использующийся в системе современных российских профессиональных стандартов. Этот подход получил распространение в мировом образовательном и экономическом пространстве в начале XXI в. и опирается на концептуальные понятия результатов обучения (learning outcomes) и рамок квалификаций [52, 63, 66]. В профессиональном образовании он сочетается с компетентностным подходом.

Компетентностный подход предполагает построение содержания и оценивания педагогического образования «от результата» – ин-

тегративного единства знаний, умений и отношений к деятельности. Кроме того, применяется системно-деятельностный подход, в данном случае понимаемый как создание условий для процесса профессионального развития педагога на основе его активной, разносторонней и в максимальной степени самостоятельной деятельности в процессе освоения дополнительных профессиональных программ и самообразования, а также субъектно-личностный подход, подразумевающий отношение к каждому педагогу как к уникальной и неповторимой личности.

Методология оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО основана на принципах, изложенных далее [67].

1. Проведение оценки по уровням (подуровням) квалификации подразумевает опору на требования профессиональных стандартов в сфере профессионального образования, в частности, близкого к утверждению проекта профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» (далее – профессиональный стандарт педагога) [4]. Профессиональный стандарт педагога содержит два уровня квалификации (6-й, 7-й) и пять подуровней (6.1, 6.2, 6.3, 7.1, 7.2). Шестой и седьмой уровни соотносятся с уровнями образования бакалавриата и магистратуры, но предусмотрены и иные образовательные траектории, ведущие к этим уровням квалификации. Данная классификация основана на приказе Минтруда России «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [68]. Подуровни квалификации позволяют дифференцировать трудовые функции по степени полномочий и ответственности (степень самостоятельности, масштаб деятельности, полнота реализации функций руководства), характеру умений и знаний. Так, квалификации начинающих и опытных педагогов, несомненно, отличаются. Однако в процессе педагогической деятельности работник может постепенно осваивать функции преподавания не только в соответствии с программами СПО, но и профессионального или дополнительного профессионального образования, равно как и воспитательной, методической, профориентационной деятельности. Кроме того, преподаватель может стать методистом, мастером производственного обучения – старшим мастером, т. е. меняется должность, а вместе с ней и трудовые функции. Другими словами, появляется возможность развития педагогических квалификаций как по вертикали, так

и по горизонтали, что позволяет выстраивать траекторию карьерного роста педагога в зависимости от его интересов и предпочтений, учитывать результаты повышения квалификации, профессионального развития.

Уровневый принцип оценки позволяет провести границы оцениваемых знаний, умений, компетенций, не перегружая перечень требований к конкретному педагогическому работнику на конкретном этапе его профессионального пути.

2. *Этапность оценивания* – принцип, тесно связанный с предыдущим. Он предполагает постепенный рост уровня квалификации за счет практического опыта, получаемого на рабочем месте, или дополнительных профессиональных программ, освоенных педагогом, и оценивание ее по частям. Этот принцип касается как студентов профессионально-педагогических направлений подготовки, так и уже действующих работников.

Например, в соответствии с профессиональным стандартом педагога «базовая» квалификация (подуровень б.1) выпускника либо начинающего преподавателя предполагает следующие характеристики (функции) деятельности:

- самостоятельная педагогическая деятельность, предполагающая определение цели и задач собственной работы на уровне группы обучающихся СПО;
- взаимодействие с руководством и коллегами, с родителями (законными представителями обучающихся), представителями работодателей по вопросам собственной педагогической деятельности;
- ответственность за результат собственной деятельности;
- подготовка методических материалов для учебных занятий и организация самостоятельной работы обучающихся, воспитательного процесса;
- внедрение готовых методических решений, образовательных технологий, форм, методов учебно-воспитательной, учебно-производственной, воспитательной, профориентационной работы;
- контроль, оценка и корректировка результатов собственной педагогической деятельности;
- применение профессиональных знаний, в том числе инновационных, для организации учебной, учебно-производственной, воспитательной, профориентационной деятельности на уровне группы обучающихся СПО;

- самостоятельный поиск, анализ и оценка профессиональной информации, необходимой для педагогической деятельности на уровне группы обучающихся СПО.

К этим требованиям постепенно могут добавляться аналогичные, но связанные с обучением по программам профессионального обучения, дополнительного профессионального образования, работой не только со студентами СПО, но и со взрослыми, кураторством (классным руководством), организацией профориентационной деятельности со школьниками, организацией конкурсов профессионального мастерства и т. д.

Профессиональный стандарт включает требования по организации независимой оценки квалификаций (НОК) и демонстрационных экзаменов, использования цифровых средств обучения, организации воспитательной деятельности, общеобразовательной подготовки и практической подготовки студентов. На основе этих требований под руководством Совета по профессиональным квалификациям (СПК) в сфере образования формируются описания квалификаций педагогических работников СПО с учетом подуровней и требований к образованию и практическому опыту. Описания квалификаций дают возможность увидеть дельту приращений, которые могут оцениваться отдельно.

Принцип этапности также предполагает предварительную оценку (как результат наблюдения либо собеседования), допуск к основным квалификационным испытаниям в рамках процедуры аттестации педагогических работников либо независимой оценки квалификации (в перспективе).

Данный принцип используется и в процессе освоения основных (профессиональных) образовательных программ, в которых предусмотрена промежуточная и государственная итоговая аттестация. Как правило, модульный характер программ позволяет проводить оценку постепенно.

3. Принцип индивидуализации подходов к оцениванию является значимым относительно психологической атмосферы проведения процедуры оценивания. Важно снять психологические барьеры, волнение испытуемого. Доброжелательная, доверительная обстановка во время любых процедур оценивания позволяет создать условия для того, чтобы человек показал максимально высокий для себя результат. Возможно использовать формы скрытого экспертного наблюдения, запись видеоматериалов и т. д.

Принцип также крайне важен для системы дополнительного профессионального образования педагогических работников СПО при организации и реализации обучения, где целесообразно использовать методы диагностики личных профессиональных дефицитов педагогов, методы психологического тестирования и т. д. Работа должна способствовать осознанию педагогом как своих дефицитов, так и возможных путей их восполнения, помогать определять цели профессионально-личностного развития и достигать их, пользуясь информацией профессиональных стандартов, и, как следствие, не испытывать страха перед процедурами внешней независимой оценки.

4. *Принцип независимости оценки* важен прежде всего для процедур аттестации при завершении образовательной программы (как основной, так и дополнительной). Такие процедуры нацелены на подтверждение определенной квалификации, в них должны участвовать только независимые эксперты, не причастные к процессу обучения. В процедурах независимой оценки квалификации участвуют эксперты, наделенные такими полномочиями, например, Советом по профессиональным квалификациям. В процедурах аттестации педагогических работников сейчас также участвуют независимые эксперты, уполномоченные в соответствии с «Порядком проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». Процедура завершается выдачей соответствующего документа.

5. *Принцип объективности оценивания*, относящийся к процедурам аттестации на квалификацию, подразумевает наличие заранее известных (в открытом доступе) заданий, тестов, имеющих критерии оценки, объективно значимые для профессиональной деятельности. Главное свойство критериев – диагностичность, т. е. возможность определить соответствие выполненного задания (объекта оценивания) установленным критериям любым экспертом объективно и однозначно. Главный вывод процедуры оценивания – наличие определенной квалификации – констатируется в формате «есть или нет».

6. *Принцип единства подходов к оцениванию квалификаций вне зависимости от уровня образования и стажа работы*. Уровень образования и стаж работы являются «входными» условиями для прохождения оценочных процедур. Подтвердить квалификацию возможно только путем демонстрации определенных функций на рабочем месте либо в модельных, максимально приближенных к нему условиях. Важ-

но наличие доказательств, что работник применяет необходимые знания и умения, производит на их основе требуемые действия.

7. *Принцип адаптируемости инструментария оценивания* предполагает единство подходов к разработке оценочных средств для любых предметов оценивания – знаний, умений, практического опыта, компетенций. Процедуры внутреннего оценивания (в процессе освоения студентом основной образовательной программы или деятельности педагогического работника внутри образовательной организации) обеспечивают преемственность и непротиворечивость внутренней и внешней оценок, допуск к процедурам внешнего оценивания, констатируют способность пройти ее успешно.

Инструментарий диагностики профессиональных дефицитов и затруднений предполагает адресную помощь педагогу по их преодолению, с одной стороны, а с другой – обеспечивает условия для успешного прохождения любых процедур внешнего оценивания.

Итак, внедрение методологии и инструментария современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО возможно при утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования», который в ближайшее время будет внесен в СПК в сфере образования, логическим продолжением чего станет уровневый подход к формированию требований к квалификации, компетентности педагогических работников СПО, что уже произошло в системе общего и высшего образования.

Переход от аттестации педагогических работников к независимой оценке их квалификации потребует еще некоторого времени для разработки системы квалификаций на основе профессионального стандарта и апробации оценочных процедур НОК, проработки законодательных основ порядка проведения таких процедур. Очевидно, что между действующей сейчас системой аттестации педагогических работников и системой НОК существует определенная преемственность, а суть изменений будет в перенесении акцентов в объектах и предметах оценивания с документов, только косвенно подтверждающих наличие квалификации, на собственно практическую педагогическую деятельность.

Преимуществом НОК является возможность оценить «базовую» квалификацию по организации учебной, учебно-производственной деятельности обучающихся (студентов) и затем «надстраивать» эту квалификацию по мере получения опыта педагогической деятельности,

повышения квалификации, самообразования. Размещенные в открытом доступе требования к той или иной квалификации (официально предоставляются в Реестре сведений о проведении независимой оценки квалификации) станут ориентиром для системы ДПО, для методических служб регионов и отдельных образовательных организаций по планированию повышения квалификации педагогических кадров, выявления квалификаций, которые необходимы той или иной образовательной организации, и траектории их подготовки. Для самих педагогов это возможность планировать свой профессиональный рост, самообразование и ликвидацию профессиональных дефицитов.

Эффективность использования системы профессиональных стандартов и квалификаций будет обеспечена наличием научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов СПО (регионального, межрегионального, федерального уровней). Одно из направлений данного сопровождения – своевременное выявление индивидуальных личностно-профессиональных дефицитов педагогов и адресная поддержка в их преодолении, помощь в планировании профессионального роста и самообразования. Такая поддержка позволит развивать внутреннюю мотивацию к педагогической деятельности, не потеряться в многозадачности и быстроте изменений, выработать собственную педагогическую позицию и использовать инструмент НОК для планирования целей профессионального роста и путей их достижения.

Эти условия сопровождаются некоторыми рисками, прежде всего финансовыми и кадровыми. Важнейшим вопросом на данный момент является финансирование процедур НОК (подготовка экспертов для экзаменационных комиссий, разработка оценочных средств), а также организаций, осуществляющих научно-методическое сопровождение профессионального развития педагогов СПО, включая интернет-портал, обеспечивающий информационное сопровождение, базы данных об экспертах, образовательных программах, лучших практиках и педагогах-наставниках и т. д.

Создание условий и преодоление рисков являются залогом совершенствования системы подготовки и оценивания компетентности педагогических работников СПО, шагом к стратегическим целям, обозначенным в современных федеральных проектах в сфере профессионального образования, так как отправной точкой для достижения этих целей является системная работа с мотивацией педагогов, определяющей их отношение к своей деятельности.

Глава 3. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ СПО К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Методологические основания разработки диагностического инструментария оценки готовности работников системы СПО к осуществлению профессионально-педагогической деятельности

Теоретико-методологические трудности при разработке модели формирования, оценки и совершенствования навыков педагогических кадров системы СПО начинаются еще на этапе выявления и формулирования профессиональных компетенций, актуальных не в силу академических, а прежде всего производственных причин, которые усугубляются высокой динамикой развития технологий и экономических отношений. Даже формулирование данных компетенций в современных динамичных условиях неизбежно запаздывает, не говоря уже о моделях оценивания сформированности компетенций обучающихся, выпускников. Процесс оценивания компетентности педагогов, обеспечивающих их формирование, и вовсе предстает обреченным на подходы, основания и ориентиры позавчерашнего дня. В итоге приходится иметь дело с эффектом *двойного отставания*, который объясняет непрекращающиеся претензии к процедурам и результатам оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций со стороны менеджеров образования, самих педагогов, а также работодателей-производственников.

Проблема этого отставания осознается педагогической наукой, тем более что касается она отнюдь не только самой оценки компетентности педагогов, результатов их труда, организации ими образовательного процесса, но еще и содержания и технологий профессионального образования и обучения в целом. Именно по этой причине подчеркивается важность ответного по отношению к указанному двойному отставанию «“двойного опережения” подготовки педагогов профессионального обучения (первое – в аспекте учета процессов развития системы профессионального образования; второе – в аспекте учета развития реальных производственных процессов)» [69, с. 27].

Здесь сформулирован важнейший методологический ориентир *двойного опережения профессионально-педагогическим образованием, а значит, и педагогами ПОО, развития системы профессионального образования и реальных производственных процессов.*

Обеспечение учета реальных производственных процессов авторы, сформулировавшие этот ориентир, связывают с выполнением требований как профессионального стандарта педагога профессионального образования, так и стандартов «по рабочим профессиям и специальностям специалистов среднего звена в соответствующих подготовке педагогов профессионального обучения отраслях производства» [69, с. 27]. Сверх того, особое значение придается подготовке будущих педагогов профессионального обучения к участию в конкурсах профессионального мастерства по рабочим профессиям [69]. На это ориентировано и законодательно предусмотренное участие объединений работодателей «в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования, в том числе в разработке федеральных государственных образовательных стандартов и разработке федеральных государственных требований к дополнительным профессиональным образовательным программам, формировании перечней направлений подготовки (специальностей) профессионального образования, государственной аккредитации образовательных учреждений профессионального образования» [70]. Для этих же целей широко пропагандировался и внедрялся дуальный подход, был запущен федеральный проект «Профессионалитет».

Тем не менее для осуществления оценки компетентности педагогов ПОО недостаточно располагать верными методологическими подходом и ориентиром. Их наличие обязательно, но роль их предварительная. Оценка должна быть методологически *обоснованной*, что делает ее состоятельной и потому приемлемой и признаваемой всеми заинтересованными сторонами.

В п. 2 «Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» («Порядок...») определено: «Аттестация педагогических работников проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профес-

сиональной деятельности и... установления квалификационной категории» [43]. При этом основой оценки являются следующие показатели [43, п. 36]:

- мониторинги освоения обучающимися образовательных программ, проводимые образовательной организацией, а также мониторинги, проводимые в порядке, установленном постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662;

- способы выявления и развития у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также их участия в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, соревнованиях;

- данные о личном вкладе аттестуемых педагогов в повышение качества образования, о совершенствовании методов обучения и воспитания, о продуктивном использовании новых образовательных технологий, о транслировании в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, в том числе экспериментальной и инновационной, об участии в работе методических объединений педагогических работников организации, в разработке программно-методического сопровождения образовательного процесса, в профессиональных конкурсах.

Заметим, что в этом перечне доминируют общеобразовательные, академические ориентиры, в то время как возможность учесть транс-академический ориентир педагогики профессионального образования (двойное опережение) представляется неочевидной.

Из этого же документа следует, что квалификационные категории педагогическим работникам устанавливаются на основе сведений, полученных вышеперечисленными путями. Следовательно, тем, кто оценивает, нужно умело воспользоваться этой основой. Такое обоснование невозможно сделать сугубо алгоритмическим, измерительно-вычислительным способом. В связи с этим государство пошло путем творческого коллегиального обсуждения обосновывающих оценку сведений, признавая, что оценивание – процедура по природе своей субъектная [71], т. е. осуществляемая только субъектами, какими бы при этом методиками, инструментами и алгоритмами они ни пользовались. Субъекты же по природе своей не просто субъектны, но и субъективны, потому абсолютно объективных оценок нет и быть не может.

Поскольку все заинтересованные стороны оценивания компетентности педагогов субъектны и субъективны, осуществление компенсации или даже нейтрализации их предвзятости возможно только в открытом диалоге по понятным и принимаемым всеми правилам. Так же работают экспертные, диссертационные советы, врачебные консилиумы и другие общественно-профессиональные органы, в состав которых вполне могут входить и представители государства. Однако и в случае коллегиальной оценки объективность последней будет неабсолютной.

Попытку преодоления неизбежной субъективности предпринял А. И. Субетто, сформулировав принцип каскадного опережения, подразумевающий даже не двойное, а тройное опережение в сфере образования. Данный принцип утверждает необходимость «первичного опережения живым знанием овеществленного знания в образовательном процессе, двойного опережения в подготовке учительского и преподавательского состава, тройного опережения в подготовке кадров высшей квалификации в сфере образованиеведения» [72] в силу роста «образованиеемкости, интеллектоемкости и наукоемкости технологического базиса экономики» [72]. При этом, согласно А. И. Субетто, оценивание компетентности педагогов должно производиться особыми экспертами-образованиеведами (эдукологами), представляющими собой тройное опережение, что, кстати, напоминает древние мифифицируемые иерархии мудрости – от профанного уровня снизу до «просветленного», «безгрешного», «абсолютного» на самом верху. Соглашаясь с целесообразностью развития эдукологии и применения ее результатов, а также вовлечения ее мэтров в процедуры оценки компетентности педагогов, тем не менее считаем, что не стоит ориентироваться на якобы абсолютную объективность экзаменатора-образованиоведа.

Помимо объективности оценка должна обладать еще более важной, на наш взгляд, характеристикой: быть не клеймящей и тем самым демотивирующей работника, а формирующей, т. е. задающей и поддерживающей желание, резоны и векторы саморазвития того, кто ей подвергается. Этим объясняется значимость проведения аттестации на заседании аттестационной комиссии с участием педагогического работника, как это предписано «Порядком...» [43, п. 13].

Оценивание педагогов должно служить не столько выявлению недостатков (дефицитов) профессионализма, сколько выработке возможных траекторий его развития. В этом случае, как полагают О. В. Темнякина и Д. В. Токменинова, система оценивания вместо инструмента отчетности и категоризации становится «частью циклического процесса обратной связи, которая постоянно углубляет и расширяет профессиональные возможности» [54].

Обозначенные выше аспекты объясняют открытый характер перечня путей (инструментов и способов) получения сведений, установленного в «Порядке...». Он открыт не только дополнениям, возникающим на федеральном, региональном и локальном уровнях, но и творческому его толкованию, конкретизации, исполнению. Например, как отмечают В. И. Блинов и его коллеги, «в нашей недавней истории оценка квалификации по умолчанию отождествлялась с оценкой качества освоения образовательной программы» [73]. В актуальном «Порядке...» указываются мониторинги освоения обучающимися образовательных программ в качестве основания для оценки, однако не предусматривается прямое отождествление их результатов с оценкой компетентности конкретного педагога, поскольку с обучающимися, с экзаменуемыми выпускниками работает не один педагог, а многочисленный педагогический коллектив. Влияют на их подготовку и образовательная организация как социальный институт, и вся образовательная инфраструктура территории, региона ее дислокации, и уровень его культуры, экономического развития, и многое другое.

Схожим образом интерпретируются результаты демонстрационного экзамена, ставшего обязательным почти для всех выпускников [74]. Кроме часто высказываемой (хотя и кулуарно) неудовлетворенности значительной трудоемкостью и продолжительностью демонстрационных экзаменов, не может не бросаться в глаза их акцент на операционной сноровке экзаменуемых, пусть даже и в предлагаемых им нетривиальных имитационно-производственных ситуациях, требующих от них комплексной актуализации своих hard- и soft-компетенций. Вызывает вопросы и корректность переноса подходов и ориентиров мастерства высших достижений в обыденную аттестационную практику. Тем более не совсем корректно давать окончательные оценки компетентности конкретных педагогов только по этим производственно значимым (прикладным) результатам, если в любом случае оста-

ется различие между получаемой обучающимися академической и профессиональной (прикладной) квалификациями [73]. В связи с этим считаем использование только данных о результатах освоения обучающимися образовательных программ недостаточным основанием для окончательной оценки компетентности педагогов. Равно как и другие предусмотренные «Порядком...» основания оценки компетентности педагогических работников ПОО не являются, на наш взгляд, полными и исчерпывающими [75].

Кроме учета требований профессиональных стандартов, пожеланий работодателей, результатов конкурсов мастерства, необходимо и более оперативное и точное соотнесение педагогической деятельности с динамично изменяющейся реальностью, в которую выходят выпускники. Значит, нужны *мониторинги реальных процессов* и оперативный учет их результатов в повседневной педагогической деятельности. Причем это должны быть именно мониторинги, а не то, что часто ими именуют, путая с пусть регулярными, но всего лишь сводками статистических данных или контрольными замерами («срезами») по тем или иным показателям.

При оценке компетентности педагогов необходим не только мониторинг тех процессов и результатов, которые уже предусмотрены «Порядком...», но и мониторинг социально-экономического и технико-технологического развития и постоянный учет его результатов. Важен их учет с позиций именно профессионально-педагогической оптики, задающей ее методологию, позволяющей трансформировать выводы под цели и задачи именно профессионального образования, его содержания, технологий, инструментов, «с помощью которых система СПО “слышит сигналы”, исходящие от рынка труда, и оперативно на эти сигналы реагирует» [76].

Необходимо прогнозировать потребность не только в количестве кадров, но и в компетенциях [77]. Путь к такому прогнозированию открывает повсеместное введение скиллз-паспорта по итогам сдачи демонстрационных экзаменов, «при этом “востребованный работник” будет величиной не скалярного типа, который описывается одной специальностью или профессией, а векторного типа, который описывается множеством компетенций» [77, с. 151]. Направления этих векторов также необходимо знать и прогнозировать их изменения. Без этого оценки эффективности работы как системы профессионального

образования, так и отдельной образовательной организации и каждого ее педагогического работника, будут весьма приблизительными, неубедительными и малообоснованными.

Прогноз развития системы профессионального образования и рынка труда будет намного состоятельнее, если в нем будут учтены не только очевидные тенденции (которыми прогнозы обычно и ограничиваются), но и имплицитные, латентные, от которых если и поступают какие-то сигналы, то лишь так называемые слабые сигналы, не столько трудноуловимые, сколько традиционно игнорируемые. Между тем, по мнению Л. В. Летовой, «характерная особенность социально-экономических систем (образование является социальной системой) состоит в том, что большинство величин в этих областях являются латентными, т. е. непосредственно не измеряемыми» [78, с. 147]. И все же «такие величины определяются набором индикаторов, которые можно непосредственно оценить или измерить» [78, с. 147]. А измерить уровень сформированности компетенций можно только в рамках теории латентных переменных [79, 80, 81].

Примечательно, что слабые сигналы обычно улавливают сотрудники, находящиеся на низших этажах управленческой иерархии. И управленческая задача состоит в организации доведения информации о них до верхних этажей [82]. В широко распространенном представлении мониторинг связывают либо со специальной исследовательской, либо со специальной же управленческой деятельностью узкого круга лиц. Многочисленные сотрудники, находящиеся на низших этажах управленческой иерархии, не воспринимаются как обладающие управленческой и исследовательской, а следовательно, и прогностической субъектностью. Таков и образ педагога, мастера производственного обучения, не говоря уже об учебно-вспомогательном персонале. Однако на этом низовом (с точки зрения господствующих стереотипов об управлении) уровне происходит многое из того, что существенно сказывается на результатах работы всей образовательной организации, включая ее верхние управленческие этажи.

Важно видеть в рядовых работниках своеобразные «нервные окончания», рецепторы, фиксирующие огромное множество слабых сигналов, зачастую очень важных, но пока не дошедших до органов управления. Так можно получить широко разветвленный, высокочувствительный коллективный орган (своего рода «нейросеть») воспри-

ятия, доставки часто игнорируемой управленцами и исследователями информации, что существенно дополнит результаты работы последних. В результате появится возможность настроить постоянно действующий «аппарат» мониторинга слабых сигналов о процессах в образовательной организации и, следовательно, о системе профессионального образования в целом.

Очевидно, что педагоги высшей категории способны выступать на экспертном уровне осмысления сильных и слабых сигналов, педагоги первой категории – на уровне эрудированных аналитиков, начинающие же педагоги увидят, что они являются не только ретрансляторами содержания образовательных программ, но и субъектами оперативной трансформации актуальных данных о социально-экономических процессах в содержание образования, т. е. субъектами опережающего профессионального образования. Такая их роль существенно дополнит образовательный процесс (прежде всего его содержание) информацией, актуальность которой стремительно возрастает, но которая пока не учтена ни рекомендациями работодателей, ни тем более нормативными предписаниями органов управления сферой образования. Таким образом, будет обеспечено двойное опережение педагогами ПОО лишь нормативно зафиксированной реальной ситуации.

Особого внимания заслуживают возможности аттестационных комиссий в целом и их членов персонально для сбора, консолидации и интеграции этих сигналов. Стоит отметить, что эта деятельность, конечно, расширит их функции, однако и в значительной степени дополнит оценивание трансляцией информации, значимой для развития всей системы профессионального образования как по вертикали, так и по горизонтали. По мнению П. С. Сорокина и его коллег, на этом пути возможен отход от часто неубедительной прямой оценки, «от специальной и единократной экзаменации для оценки навыков и переход к *непрерывному мониторингу развития навыков*» (курсив наш. – Авт.) [83, с. 29]. В таком случае оценка неразрывно связана с развитием профессиональных навыков, являясь частью профессионального развития. Следовательно, и измерение навыков, обучение и сертификация являются постоянными практиками с использованием косвенных данных (в том числе информации цифровых профилей и следов) [83].

В качестве наиболее прогрессивного подхода к оценке П. С. Сорокин и соавторы рассматривают трекинг непосредственной рабочей

деятельности, считая его достоверным источником данных об использовании профессиональных навыков. Для реализации данного подхода следует использовать «цифровые инструменты, которые позволяют обеспечить мониторинг различных активностей, оперативно проводить фиксации, агрегировать большие массивы информации» [83, с. 29]. При этом перенос внимания на оценку использования навыков согласуется с теоретической моделью соответствия эффективных навыков (*effective skills matching*), эмпирическая проверка которой подтвердила, что «навыки “работают”, когда они используются» [83, с. 30]. Цифровой трекинг подразумевает фиксацию не конкретных навыков, а комбинации навыков, фактически используемых в работе. В результате можно наблюдать все более прогрессирующее размывание не только границ между общими и специфическими навыками, но и самих понятий универсальных и «переносимых» компетенций [83, с. 49].

Таким образом, каждый педагог профессиональной образовательной организации оказывается и объектом, и инструментом, и субъектом мониторинга, что обеспечит как основательность его оценки и самооценки, так и дальнейшее его профессиональное развитие.

Перечень признанных сегодня методологических оснований оценки компетентности педагогов уже является весьма пространным. И все же целесообразно дополнить его актуализацией и учетом результатов включенного, имманентного, осуществляемого самими педагогами мониторинга сферы профессионального образования и рынка труда [84]. Эти результаты потребуют дальнейшей научно обоснованной обработки и последующей интерпретации. Среди них особую ценность будут представлять имплицитные, латентные данные и слабые сигналы, складывающиеся в цифровой трекинг профессиональной активности педагогов и соотнесение их навыков. Они позволят сказать о педагоге гораздо больше и точнее, нежели эпизодические отчетности и экзаменовки, предусмотренные аттестационными процедурами.

Представляется целесообразной разработка таких инструментов, которые бы обеспечили вовлечение педагогов в осознанное участие в мониторинге сферы образования и рынка труда как одной из основ оценки их профессиональной компетентности. Прототипы этих инструментов уже созданы и требуют лишь педагогической корректировки и адаптации. Предлагаемые инструменты не ставят под сомнение теорию и практику существующей оценки, а лишь дополняют ее, как думается, в нуж-

ном и полезном направлении, что потребует значительной коллегиальной работы, как теоретико-методологической, так и экспериментальной.

3.2. Диагностический инструментарий оценки профессионально-педагогической деятельности работников системы СПО на основе независимой оценки квалификации и аттестации педагогических работников

В настоящее время процедура обязательной аттестации педагогических работников, в том числе организаций системы СПО, закреплена в Трудовом кодексе Российской Федерации и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Различают аттестацию на соответствие занимаемой должности и на квалификационную категорию (первую, высшую) [43]. В то же время, благодаря деятельности Совета по профессиональным квалификациям в сфере образования начинает развиваться независимая оценка квалификаций (пока в пилотном режиме) [85, 86, 87].

Сравнительный анализ процедур аттестации педагогических работников и независимой оценки квалификации показывает, что существуют отличия в процедурах допуска к прохождению оценки, в подходах к определению предмета и объекта оценки, в наборе критериев оценки, в использовании форм и методов оценивания (при их схожей типологии). Основные выводы сравнительного анализа приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа процедур аттестации педагогических работников и независимой оценки квалификации

Параметр сравнения	Процедура оценивания	
	Аттестация педагогических работников	Независимая оценка квалификаций
1	2	3
Документы, определяющие содержание оценки	Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей»	Профессиональные стандарты в сфере образования и квалификации, разработанные на их основе по уровням (подуровням) квалификации

1	2	3
	стей работников образования»	
Предмет оценки	<p>Соответствие занимаемой должности (обязательная оценка проводится внутри образовательной организации в соответствии с регламентом, разработанным организацией)</p> <p>Соответствие квалификационной категории (оценка по желанию работника в соответствии с нормативными документами государственных органов исполнительной власти, в подчинении которых находится образовательная организация)</p>	Соответствие квалификации определенного уровня (подуровня) (оценка по желанию работника в соответствии с Федеральным законом «О независимой оценке квалификаций», нормативными документами Минтруда России и центра оценки квалификации)
Объекты оценки	<p>Процесс и результат деятельности</p> <p>Условия деятельности</p> <p>Отношение к деятельности (разграничить объекты оценки затруднительно, они пересекаются, что видно по критериям оценки)</p>	Процесс и (или) результат деятельности (объекты оценки ясно следуют из текста задания и критериев его оценки)
Критерии оценки (приведены примеры)	<p>Компоненты педагогической деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • эмоционально-психологический – создание благоприятного психологического климата при организации образовательной деятельности, учет интересов и потребностей обучающихся, формирование учебно-познавательной мотивации, владение культурой речи и обладание педагогическим тактом; 	<p>Для оценки сценария занятия на этапе закрепления умений:</p> <p>1. Наличие в сценарии следующих частей <i>(является частью оценочного задания)</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тема занятия; • цели (ожидаемые результаты) занятия и критерии их оценки; • оборудование и учебно-методические материалы, наглядные пособия, электронные образовательные ресурсы (ЭОРы), тренажеры (симуляторы) – при необходимости;

Продолжение табл. 1

1	2	3
	<ul style="list-style-type: none"> ● регулятивный – ориентация цели профессионально-педагогической деятельности на формирование компетенций обучающихся и их личностное развитие, соответствие учебно-методической документации нормативным требованиям, применение в образовательном процессе педагогических технологий (проектных, развивающих и др.); ● социальный – развитие коммуникативных способностей обучающихся, применение дифференцированного подхода к обучению и воспитанию, наличие свидетельства общественного признания профессиональных успехов; ● аналитический – стабильные результаты или динамика результатов освоения обучающимися образовательных программ, осуществление педагогом анализа данных результатов, разработка дидактических материалов; ● творческий – личный вклад в повышение качества образования и совершенствование методов обучения и воспитания, вовлечение обучающихся во внеурочную проектную, творчес- 	<ul style="list-style-type: none"> ● основные этапы занятия в соответствии с дидактической схемой; ● форма и содержание контроля деятельности обучающихся на занятии; ● приемы развития учебной мотивации, используемые на занятии. <p>2. Цели (результаты):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● не противоречат требованиям рабочей программы, календарно-тематическому плану освоения дисциплины (модуля); ● соответствуют дидактическим принципам и возрасту обучающихся; ● в формулировках содержатся косвенные указания на критерии оценивания (официальные документы, алгоритмы действий, отраслевые либо научные правила и закономерности и т. д.); ● прослеживается взаимосвязь между целями (результатами) предшествующих и последующих занятий; ● прослеживается адресность по отношению к конкретным обучающимся учебной группы; <p>3. Оборудование, учебно-методические материалы, наглядные пособия, ЭОРы, тренажеры (симуляторы):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● планируется использовать в соответствии с правилами техники безопасности; ● предполагается использовать как преподавателем, так и обучающимися; ● в процессе занятий задействовано все выбранное оборудование; ● обосновано место (этап) применения оборудования;

1	2	3
	<p>кую и исследовательскую деятельность, привлечение обучающихся к участию в олимпиадах, конкурсах и пр., участие в профессиональных конкурсах;</p> <ul style="list-style-type: none"> • самосовершенствование – участие в разработке методического обеспечения, трансляция опыта педагогических результатов в педагогических коллективах, повышение уровня профессиональной квалификации 	<ul style="list-style-type: none"> • инструктаж по технике безопасности по работе с оборудованием планируется до начала работы с оборудованием; • выделено оптимальное время на инструктаж в соотношении со временем всего занятия; • перечисляются все требования техники безопасности по работе с оборудованием. <p>4. В ходе занятия прослеживается каждый этап дидактической схемы, планируется достаточно времени на все этапы дидактической схемы.</p> <p>5. В течение занятия планируется смена фронтальных, групповых, индивидуальных форм работ.</p> <p>6. В течение занятия предусмотрено время для самооценки студентов и обратной связи от педагога и т. д.</p>
<p>Формы и методы оценки</p>	<p>Открытый урок (занятие) Наблюдение Портфолио документов Тестирование</p>	<p>Комплексное практическое задание в реальных или модельных условиях (например, открытый урок (занятие); разработка сценария занятия) Наблюдение (при оценивании процесса) Портфолио документов Тестирование</p>
<p>Этапы</p>	<p>Открытый урок как допуск к процедуре аттестации в соответствии с приведенными выше критериями Оценка портфолио документов в соответствии с приведенными выше критериями</p>	<p>Подача заявления на прохождение процедуры независимой оценки квалификаций Теоретическая часть профессионального экзамена: тестирование как допуск к практической части Практическая часть профессионального экзамена</p>

Как видно из табл. 1, для обеих процедур оценивания (аттестации педагогических работников и НОК) важна квалификация педагога именно в проведении занятий как основа оценки педагогической деятельности. Важное отличие состоит в том, что при аттестации акцент в основной части делается на пакете документов (портфолио), в то время как при процедуре НОК оцениваются непосредственно компетенции (функции), необходимые для ведения педагогической деятельности и подтверждения квалификации. Любые документы, косвенно подтверждающие квалификацию (документы о повышении квалификации либо профессиональной переподготовке, динамика результатов освоения обучающимися образовательных программ, участие в методических разработках, публикации, награды, участие в конференциях и семинарах и т. д.) могут быть представлены на этапе заявления на прохождение профессионального экзамена.

Этот же подход виден в процедурах государственной итоговой аттестации (ГИА): в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов по специальности (направлению подготовки) «Профессиональное обучение (по отраслям)» установлено требование прохождения демонстрационного экзамена наряду с защитой дипломного проекта. Кроме того, Совет по профессиональным квалификациям в сфере образования при поддержке Минпросвещения России ведет активную работу по интеграции процедур ГИА и НОК.

В то же время важно иметь возможность оценивать индивидуальные достижения (образовательные, профессиональные) и затруднения педагогов СПО, ценностно-мотивационные аспекты педагогической деятельности – характеристики процесса обучения либо профессионального развития. Для этого может быть полезна система диагностических инструментов (прил. 1):

- анкетирование, интервью, опрос как инструменты выявления мотивов деятельности, самодиагностики студентов и педагогов и диагностики профессиональных дефицитов;
- деловые и ролевые игры, тренинги и кейсы, нацеленные на выявление и преодоление дефицитов в умениях и компетенциях;
- психологические тесты для формирования индивидуально-психологического профиля выпускника, начинающего и опытного педагога.

Эти инструменты полезны как в системе высшего и среднего профессионально-педагогического образования, так и в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников для текущего контроля и оценки индивидуальных достижений, формирующего оценивания, консультационной психолого-педагогической и методической помощи.

Типология инструментария современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО и возможности его применения представлены в табл. 2. Наряду с уже обсуждаемыми процедурами аттестации и независимой оценки квалификации в табл. 2 рассматривается диагностирующее оценивание, которое помогает в подготовке к внешним процедурам и формам оценки. Если предусмотреть содержательную взаимосвязь тренингов, кейсовых заданий, ролевых и деловых игр с заданиями независимой оценки, можно обоснованно судить о степени подготовленности испытуемого к прохождению экзамена, снять его психологическое напряжение и помочь выстроить понятную траекторию самообразования, профессионального развития (прил. 2).

Таблица 2

Возможности использования инструментария современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО

Инструмент	Процедура оценивания		
	Диагностирующее оценивание	Аттестация педагогических работников	Независимая оценка квалификации
1	2	3	4
Собеседование	При обсуждении результатов анкетирования и тестирования, дальнейших действий	Не предусмотрено	При подаче заявления или в рамках практической части профессионального экзамена, если предусмотрено (например, при защите подготовленного продукта или портфолио)

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
Анкетирование, интервью, опрос	При работе со студентами (в системе СПО, высшего образования), педагогами (в системе ДПО, в образовательной организации) с целью выявления личностных образовательных или профессиональных дефицитов, личностных особенностей, характера мотивации и других компонентов педагогической деятельности относительно конкретного педагога с последующей выработкой решений по развитию определенных профессионально значимых качеств, общих (универсальных) компетенций	Не предусмотрено	Не предусмотрено
Тестирование		Возможно тестирование по преподаваемому учебному предмету, дисциплине, модулю в рамках процедуры аттестации как часть процедуры аттестации	Предусмотрено в рамках теоретической части профессионального экзамена в качестве допуска к практической части. В случае неуспешности прохождения тестирования возможно выявить вопросы и разделы, которые необходимо проработать через программы ДПО либо самообразование
Ролевые, деловые игры		Не предусмотрено	Не предусмотрены
Тренинг		Не предусмотрен	Не предусмотрен
Комплексное практическое задание (кейс)		Используется в форме открытого урока (занятия) как допуск к аттестации	Используется как основное средство оценки квалификации в практической части профессионального экзамена
Презентация	Может использоваться в рамках ролевых или деловых игр, для представления решений кейса и т. д.	Не предусмотрена	Может использоваться в практической части профессионального экзамена, если задание или портфолио предусматривает защиту
Портфолио	Портфолио личных достижений, портфолио документов о профес-	Портфолио документов как основная часть	Форма практической части профессионального экзамена с защи-

Окончание табл. 2

1	2	3	4
	сионально-личностном развитии и т. д.	аттестации	той или без нее; в содержание могут входить видео и фотоматериалы, иные документы, отражающие владение компетенциями (функциями) педагогической деятельности

Как видно из табл. 2, многие инструменты могут использоваться в различных процедурах оценивания, отличающихся друг от друга целями и содержательным наполнением.

Глава 4. ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ СПО

4.1. Компетентностный профиль современного педагогического работника системы СПО

Активно используемый термин «навык» имеет неоднозначное толкование в педагогической теории и практике в России и за рубежом. Довольно часто им пользуются как результатом перевода с английского языка слова «skill», значение которого, в свою очередь, сопоставимо с значением термина «competence», особенно в контексте дискуссий о «мягких» и «твердых» навыках (умениях) – soft skills, hard skills. Мы сближаем значения этих терминов, поскольку все они имеют прямое отношение к компетентности работников, оцениваемой как достижение определенных уровней их квалификации.

В рамках данного исследования рассматриваются навыки, компетентность и уровни квалификации не всех педагогических работников профессиональных образовательных организаций (номенклатура их довольно велика), а наиболее массовых должностей – преподавателя общепрофессиональных дисциплин и мастера производственного обучения. В тексте они именуются педагогами, педагогическими работниками.

Перечень навыков педагогов среднего профессионального образования должен состоять из двух равнозначимых частей: психолого-педагогической и специальной отраслевой, что диктуется бипрофессиональной сущностью их деятельности [88]. Эта сущность обуславливает сложность формирования исчерпывающего перечня навыков педагогов СПО. Специальную отраслевую часть можно рассматривать только конкретно по отношению к профессии, специальности, которым обучает педагог. На данный момент перечень таких профессий насчитывает несколько сотен позиций, которые можно сгруппировать по направлениям подготовки, укрупненным группам, что, возможно, позволит сформулировать навыки (компетенции) общепрофессионального характера. Но конкретизировать их возможно только непосредственно на рабочем месте педагога.

Относительно психолого-педагогической части есть разные точки зрения, однако анализ зарубежных и отечественных научных публикаций, педагогической практики показывает наличие общих тенденций в современном представлении о педагогической квалификации в профессиональном образовании и обучении. То же касается и роли педагога в образовательном процессе. Современный педагог перестал быть транслятором, тем более ретранслятором. Сегодня он – модератор, мотивирующий студентов к обучению, организующий работу их групп (подгрупп), обеспечивающий развитие взаимодействия между ними. Современный педагог – это фасилитатор, действия которого направлены на поддержку самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечение условий для приобретения ими собственного практического опыта [66, 89, 90, 91]. При этом для преподавателя по-прежнему важны такие умения, как проектирование сценария занятия, выбор и методически грамотное представление студентам реальных производственных задач в процессе обучения, выстраивание мотивирующей к учебной и профессиональной деятельности системы контроля и оценки результатов обучения (как итоговых, так и промежуточных, текущих).

Научные публикации 2021–2022 гг. демонстрируют новый виток пристального интереса к набору навыков педагогов профессионального образования и обучения. Результаты анализа данных публикаций, представляющих разные точки зрения, представлены в табл. 3.

Таблица 3

Некоторые современные научные взгляды на перечень навыков, необходимых педагогу профессионального образования и обучения

Автор, основная идея	Компетенции педагога
1	2
Е. А. Комарницкая, Е. А. Шашенкова Точка зрения основана на текущих направлениях государственной политики в сфере СПО [92]	Связанные с цифровизацией образования, внедрением дуального обучения, актуализацией воспитательной деятельности, участием студентов в конкурсах профессионального мастерства в условиях обновления образовательной инфраструктуры, содержания и технологий обучения
И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова	Антропоцентрические (способность осуществлять педагогическую деятельность в согла-

1	2
Предложили методику определения универсальных педагогических компетенций на основе ценностно-смысловых ориентиров с помощью MUST-теста. Разработали показатели компетенций по уровням образования (педагогический класс, СПО, бакалавриат, магистратура) [93]	<p>сии с потребностями обучающихся, развивая их личностный потенциал и пр.)</p> <p>Акмеологические (способность к системному проектированию профессионально-педагогической деятельности, непрерывному личностному развитию и пр.)</p> <p>Социальные (способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса, создавать комфортную и психологически безопасную развивающую среду)</p>
<p>О. М. Замятина</p> <p>Точка зрения исследователя во многом созвучна зарубежной профессионально-педагогической практике (например, в Германии) и опирается на подходы международных и отечественных исследований в области softskills. ТОП 10 умений были провозглашены в 2016 г. во время Всемирного экономического форума в Давосе. В российской практике вскоре после этого появился подход 4К (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация) как умения, необходимые любому человеку XXI в. для успеха в жизни и профессиональной деятельности [94]</p>	<p>Предметные (отраслевые)</p> <p>Методические</p> <p>Коммуникативные</p> <p>Психолого-педагогические</p> <p>На основе подхода 6К (шесть навыков человека XXI в.: кооперация, коммуникация, критическое мышление, контент, креативность и уверенность)</p>
<p>А. А. Коновалов, А. И. Лыжин</p> <p>Предложен компетентностный портрет современного мастера производственного обучения [52]</p>	<p>Универсальные (надпрофессиональные или soft)</p> <p>Методические</p> <p>Организационно-управленческие</p> <p>Исследовательские</p> <p>Цифровые</p>

В исследованиях последних лет прослеживается изменение ролей педагогов СПО, акцент на субъект-субъектном подходе в построении взаимоотношений педагогов и обучающихся, внимание к мотива-

ционными аспектам педагогической деятельности и созданию условий обучения, образовательной среды. При этом практически все проанализированные точки зрения на проблему требований к педагогам профессионального образования содержат набор определенных навыков, компетенций, умений как некую обобщенную целостность. Речь здесь идет не о конкретных преподавателях или мастерах производственного обучения, а об изменениях требований к характеру и принципам собственно профессионально-педагогической деятельности. Дается желаемый портрет современного педагога *в целом* с акцентом на универсальные (общие, «мягкие») навыки, значимые профессионально-личностные качества. Однако этих качеств недостаточно для эффективной профессионально-педагогической деятельности. Важно и обязательно единство soft и hard skills («мягких» и «твердых» навыков), взаимодополнение универсальных и профессиональных компетенций.

Как видно из табл. 3, только одна группа исследователей (И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова) предложила инструментарий для конкретизации перечня навыков в образовательной практике через уровни образования и показатели степени развитости или освоенности определенных навыков (компетенций) в зависимости от этих уровней у педагогов.

Если подойти к анализу наборов компетенций педагогов, предложенных авторами публикаций, с позиции функционально-деятельностного подхода, использующегося в современных профессиональных стандартах («от результатов, функций, необходимых в деятельности»), то можно заметить, что при всех отличиях авторы выделяют общие группы навыков (компетенций), связанные с организацией учебной (учебно-производственной) деятельности обучающихся, а также с воспитательной деятельностью. Очевидно, что организация указанных видов деятельности – это одна из ключевых функций любого педагога, для реализации которой требуются психолого-педагогические знания и умения (навыки). Данные навыки, отмеченные и в анализируемых исследованиях, позволяют обеспечить комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду, мотивацию и педагогическую поддержку обучающихся, коммуникацию между всеми участниками образовательного процесса.

Однако в группах навыков (компетенций), связанных с методической, а также исследовательской и организационно-управленческой деятельностью, требуется уточнить, какие именно умения и знания, кроме психолого-педагогических, необходимы для каждой из этих функций,

поскольку они уже не являются в чистом виде педагогическими (т. е. связанными с обучением и воспитанием). Также следует определить, в какой мере педагог должен обладать такими умениями и знаниями. Более того, важно понять, ведет ли обладание такими навыками к расширению квалификации, либо изменению ее уровня, либо к иной квалификации. Представляется, что это могут быть пути профессионального развития, карьерного роста педагогических работников профессиональных образовательных организаций.

Навыки же, связанные с самоорганизацией и саморазвитием педагога, использованием цифровых инструментов в профессиональной деятельности, развитием критического мышления и креативности, было бы справедливо отнести к универсальным (надпрофессиональным).

Таким образом, можно выделить три направления в решении проблемы формирования перечня необходимых навыков педагогических работников профессиональных образовательных организаций: 1) формирование перечня навыков, относящихся только к преподавателю или только к мастеру производственного обучения, а не к профессионально-педагогической деятельности в целом; 2) применение дифференцирующего, уровнево-квалификационного подхода при формировании перечня необходимых навыков для разных стадий профессионального становления и развития преподавателя и мастера производственного обучения; 3) соблюдение единства универсальных (общих) и профессиональных навыков (компетенций), их взаимовлияние.

С учетом изложенного было осуществлено сопоставление содержания федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и высшего образования (ФГОС СПО и ВО) по специальности и направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», которые и нормируют процесс формирования навыков. В результате данного сопоставления было отмечено, что в стандартах формально соблюдается уровеньный принцип, но не существует единства и преемственности в подходах к формулировкам требований к результатам освоения основных образовательных программ СПО, бакалавриата, магистратуры (компетенциям преподавателя, мастера производственного обучения).

Так, ФГОС СПО определяет требования только относительно подготовки мастера производственного обучения, предполагающие готовность к четырем видам деятельности (ВД):

ВД 1 – организация учебно-производственного процесса;

ВД 2 – педагогическое сопровождение группы обучающихся в урочной и внеурочной деятельности;

ВД 3 – методическое обеспечение учебно-производственного процесса и педагогического сопровождения группы обучающихся профессиям рабочих, должностям служащих;

ВД 4 – участие в организации технологического процесса.

При этом требования, на наш взгляд, существенно завышены. Методическое обеспечение (ВД 3) – деятельность, явно непосильная для выпускника СПО, не имеющего опыта педагогической работы. Профессиональные компетенции (ПК), отнесенные к ВД 4, подразумевают деятельность на рабочем месте на производстве, что маловероятно для мастера производственного обучения, тем более на уровне планирования деятельности структурного подразделения и внедрения технологического процесса, даже в роли участника: ПК 4.1. Участвовать в планировании деятельности первичного структурного подразделения; ПК 4.2. Участвовать в разработке и внедрении технологических процессов; ПК 4.3. Разрабатывать и оформлять техническую и технологическую документацию; ПК 4.4. Обеспечивать соблюдение технологической и производственной дисциплины; ПК 4.5. Обеспечивать соблюдение техники безопасности.

В настоящее время подготовлен проект нового ФГОС СПО, который проходит экспертное обсуждение. Проект содержит более реалистичные требования, характеризуя «стартовую» квалификацию мастера производственного обучения. В проекте представлены только два вида деятельности – организация учебной и учебно-производственной деятельности обучающихся и организация педагогического сопровождения обучающихся. В качестве дополнительно возможных указаны организация профориентационных мероприятий и организация деятельности по методическому обеспечению образовательного процесса.

Во ФГОС ВО обоих уровней (бакалавриат и магистратура) четких указаний относительно квалификации мастера или преподавателя нет. Уровень бакалавриата ограничивается подготовкой к решению следующих профессиональных задач:

- педагогические;
- проектные;
- методические;
- организационно-управленческие;

- культурно-просветительские;
- сопровождения.

На уровне магистратуры к этим задачам добавляются еще научно-исследовательские, на уровне универсальных компетенций – компетенции, связанные со стратегическим управлением, критическим мышлением, научно-исследовательской деятельностью. В остальном же наблюдается их полное совпадение.

Перечень общих (универсальных) компетенций во всех указанных стандартах дает возможность сгруппировать их по следующим направлениям: самоорганизация и профессиональное саморазвитие, способы решения профессиональных задач и степень сложности этих задач, работа с информацией, работа в команде и профессиональная коммуникация, соблюдение правовых норм в профессиональной деятельности, включая финансовую грамотность, здоровьесбережение.

Профессиональные компетенции, сгруппированные по видам деятельности, сформулированы только во ФГОС СПО.

Во ФГОС ВО представлены общепрофессиональные компетенции по следующим направлениям:

- разработка основных и дополнительных образовательных программ;
- совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся;
- построение воспитывающей образовательной среды;
- контроль и оценка формирования результатов образования;
- психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности;
- взаимодействие с участниками образовательных отношений;
- научные основы педагогической деятельности;
- информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности.

Таким образом, во ФГОС СПО и ВО так или иначе представлены те же требования, что и в опубликованных результатах научных исследований [52, 92, 93, 94]. И набор этих требований довольно велик, что делает громоздкими и частично дублирующими друг друга программы подготовки педагогов для профессиональных образовательных организаций. При этом по итогам освоения этих программ нет четкого представления о широте и границах получаемых квалификаций.

Возможно, применение такого «обобщенно-уровнивающего» подхода объясняется его длительным доминированием в нашей стране: в соответствии с ним дается описание должностных обязанностей в единых тарифно-квалификационных справочниках по отношению ко всем (в том числе педагогическим) работникам в России. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКСД), включая раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», действует и в настоящее время. Он содержит требования к должностям преподавателя и мастера производственного обучения, которые разделены на три части: должностные обязанности, знания и требования к квалификации. Эти обобщенные требования довольно трудно применить к разным группам педагогов (начинающим, опытным, пришедшим с производства и т. д.). Негибкость ЕКСД и общий характер требований в нем стали одной из причин замены таких справочников на профессиональные стандарты. Данная работа ведется сейчас под руководством Совета по профессиональным квалификациям в сфере образования.

В проекте профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» описаны трудовые функции профессиональной деятельности преподавателя, мастера производственного обучения, методиста и старшего методиста. Проведенный анализ при работе над проектом стандарта в течение почти двух последних лет позволил принять взвешенные и поддержанные при профессионально-общественном обсуждении решения о необходимости трудовых функций педагога по проведению профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями, знаний и умений, необходимых для организации независимой оценки квалификаций и демонстрационных экзаменов, использования цифровых средств обучения, организации общеобразовательной подготовки и практической подготовки студентов.

В проекте профессионального стандарта предусмотрены *подуровни квалификации* для дифференциации трудовых функций одного уровня квалификации относительно полномочий и ответственности (степень самостоятельности, масштаб деятельности, полнота реализации функций руководства), характера умений и знаний (рис. 6) [4].

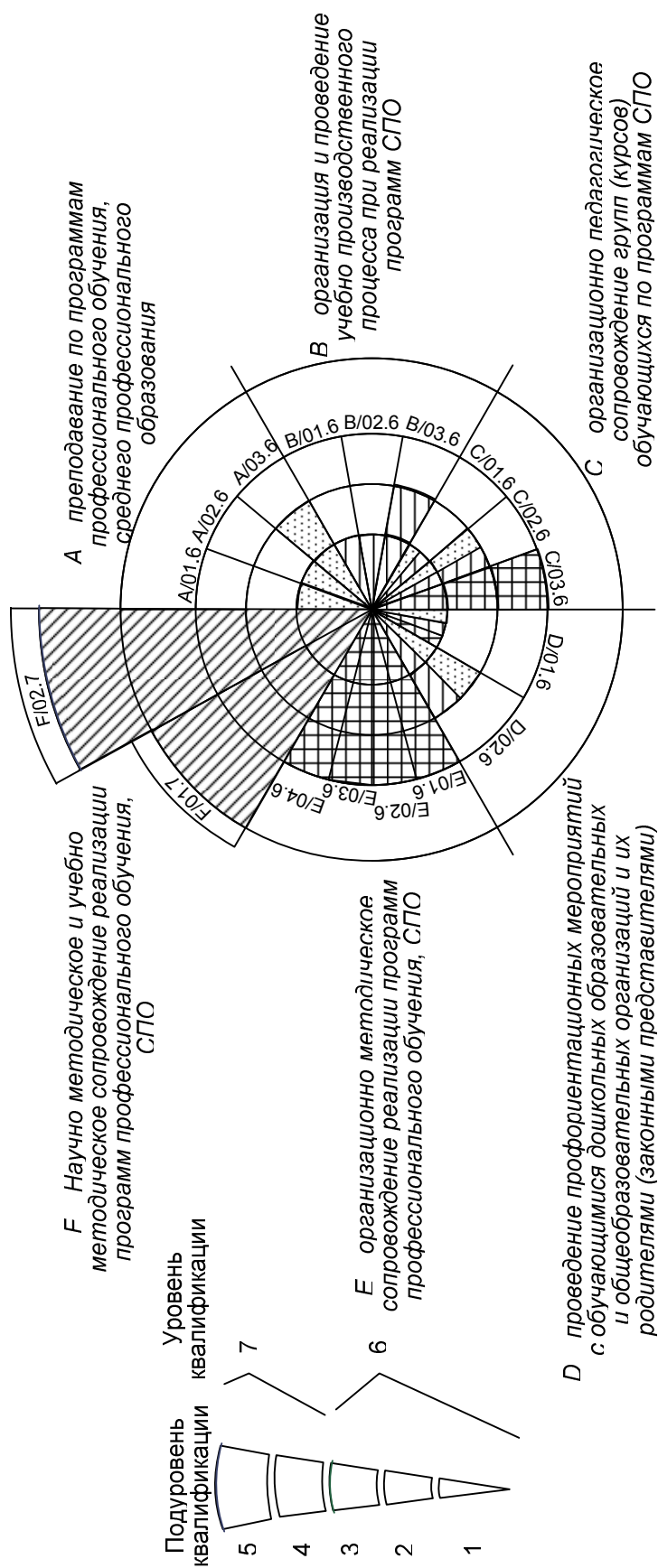


Рис. 6. Соответствие трудовых функций (А, В, С, D, Е, F) подуровням квалификации педагога профессионального образования:

▨ — старший методист; ▤ — методист; ▧ — мастер производственного обучения; ▩ — преподаватель

Такой подход позволяет провести различия квалификаций начинающих и опытных педагогов, преподавательской и методической, а также управленческой деятельности. Следующим шагом в этой работе станет разработка отраслевой рамки квалификаций в секторе СПО в целях обеспечения развития квалификаций по вертикали и по горизонтали. В результате будут расширены возможности карьерного роста педагогов среднего профессионального образования, их профессионального развития.

Дифференциация уровней и подуровней квалификации уже рассматривается как основа совершенствования системы аттестации педагогических работников с позиций независимой оценки квалификации. Такой опыт формируется под влиянием Совета по профессиональным квалификациям в сфере образования. После утверждения профессионального стандарта будет возможно формировать разные перечни необходимых навыков педагогических работников ПОО в зависимости от цели: подготовка, профессиональное развитие, оценка квалификации.

Часто к минусам профессиональных стандартов в сфере образования относят невозможность описания, фиксирования требований к профессионально значимым качествам личности педагога, которые справедливо являются центром внимания в научно-педагогических публикациях. На наш взгляд, данная точка зрения является результатом того, что за объективно-деятельностными формулировками не была распознана их ценностно-смысловая сущность. Приведем два примера.

В рамках деятельности СПК в сфере образования и на основе проекта профессионального стандарта были сделаны первые шаги по подготовке описаний квалификаций преподавателя и мастера производственного обучения на подуровне 6.1 (это «базовый», стартовый подуровень для начинающих педагогов). Наглядно квалификации преподавателя и мастера производственного обучения в рамках обобщенных трудовых функций представлены на рис. 7 и 8 соответственно [4].

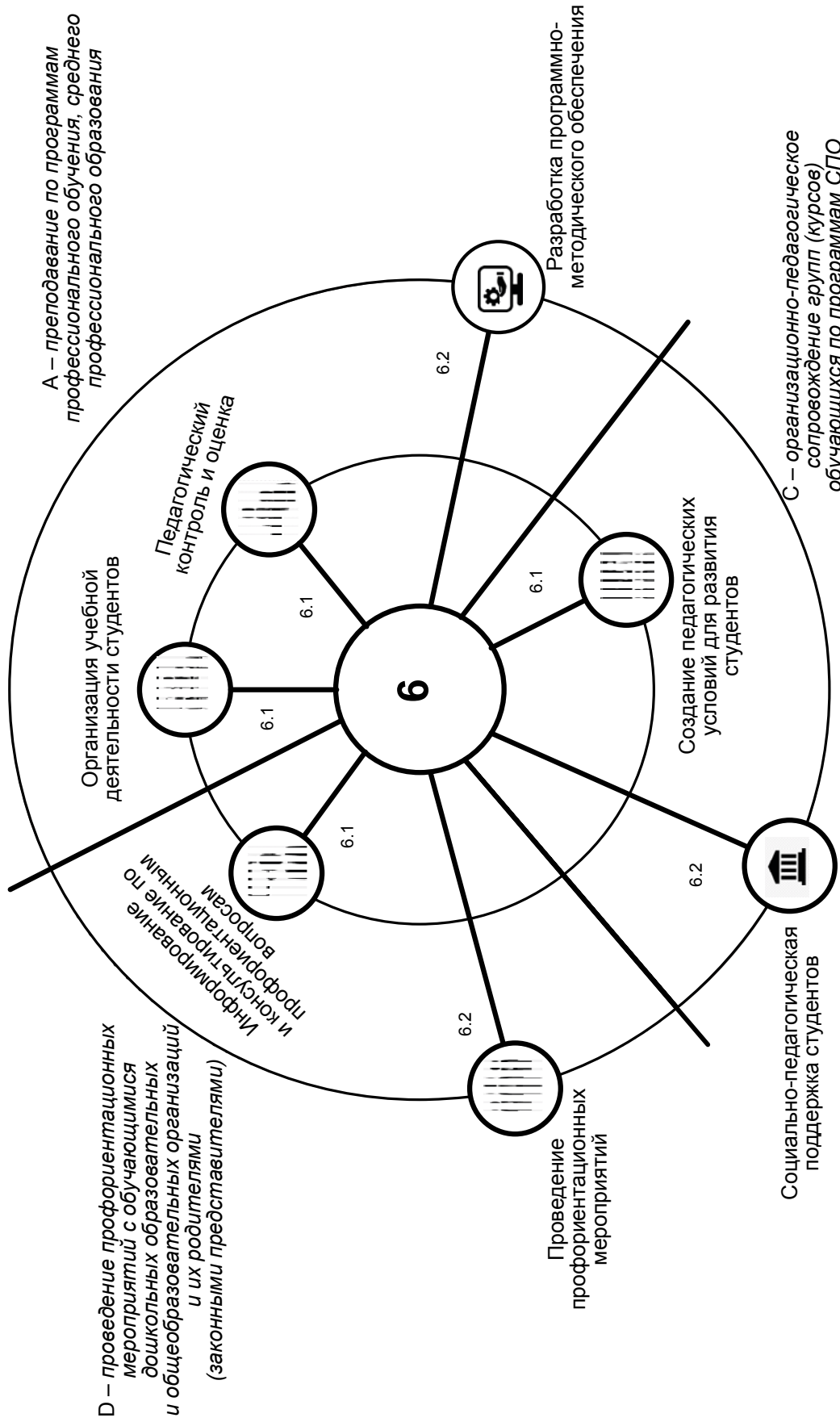


Рис. 7. Трудовые функции, соответствующие квалификации преподавателя

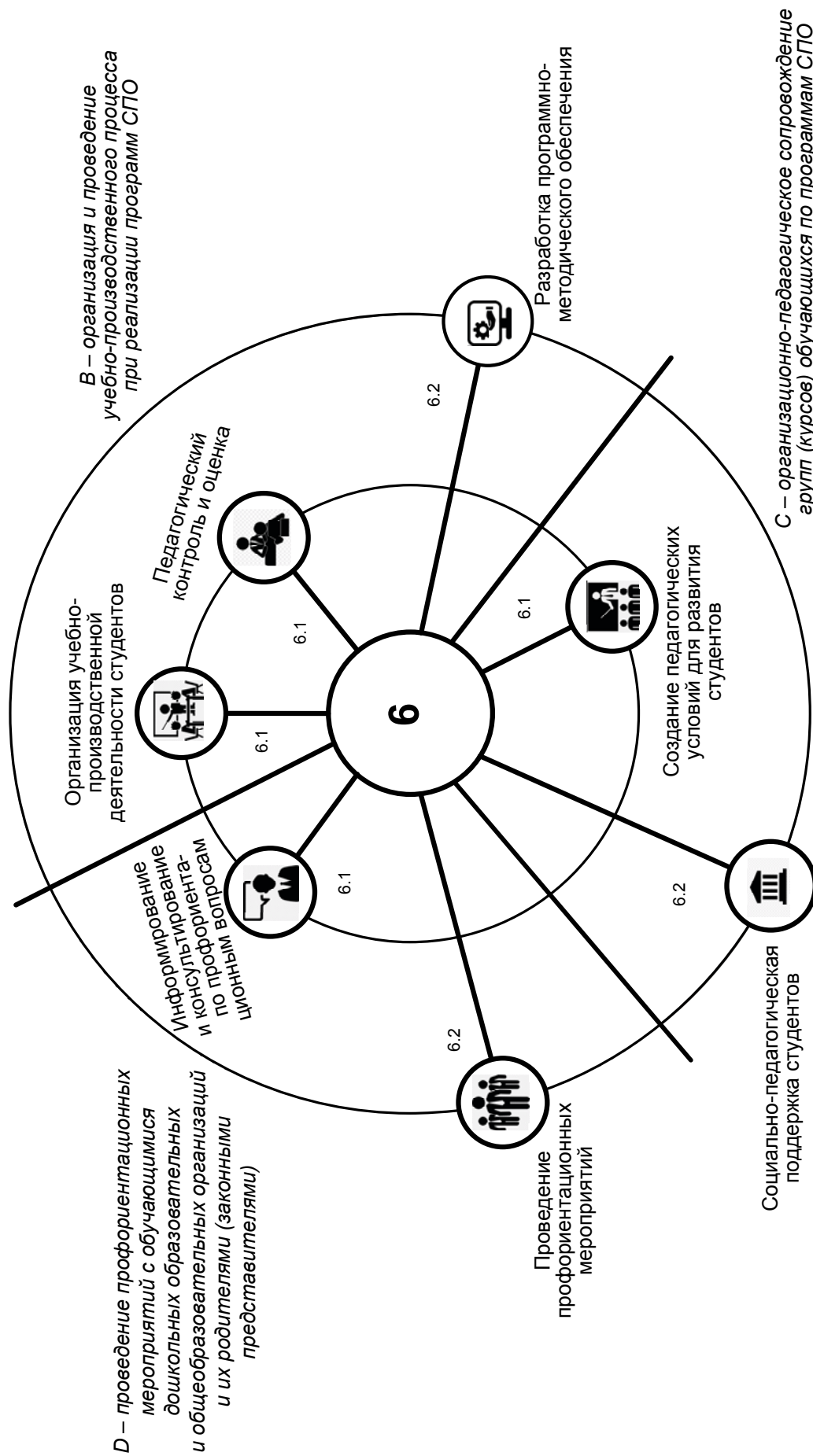


Рис. 8. Трудовые функции, соответствующие квалификации мастера производственного обучения

Минимальные требования к квалификациям преподавателя и мастера производственного обучения, предусмотренные в проекте профессионального стандарта «Педагог среднего профессионального образования, профессионального обучения», подуровень 6.1, включают как общие для обеих квалификаций, так и специфические, отличающие их друг от друга. К общим можно отнести следующие требования:

- самостоятельная преподавательская деятельность по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования, предполагающая определение задач собственной работы;
- ответственность за результат собственной деятельности;
- использование содержания учебных занятий в целях формирования личностных результатов обучающихся, установленных рабочей программой воспитания;
- текущий контроль, оценка динамики подготовленности и мотивации обучающихся в процессе обучения;
- формирование предметно-пространственной среды, обеспечивающей освоение учебного предмета, курса, дисциплины (модуля);
- контроль и оценка результатов освоения учебного предмета, курса дисциплины (модуля) в процессе промежуточной аттестации;
- оценка освоения образовательной программы при проведении итоговой (государственной итоговой) аттестации в составе экзаменационной комиссии;
- планирование занятий по учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) программ СПО, профессионального обучения;
- руководство учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельностью обучающихся, при необходимости – с консультационной помощью более опытных педагогов;
- использование готовых учебно-методических и методических материалов, средств обучения в своей деятельности, в том числе электронных, информационно-коммуникационных, цифровых.

Требования, дифференцирующие квалификации преподавателя и мастера производственного обучения, представлены в табл. 4.

Несомненно, эти перечни еще требуют обсуждений и, возможно, изменений, но за основу их принять можно. Уровневый признак – это степень самостоятельности и ответственности в процессе деятельности, эти требования едины для подуровня 6.1. Принципиальное

требование – самостоятельная преподавательская деятельность. А это уже задает ценностно-смысловой вектор.

Таблица 4

Требования, дифференцирующие квалификации преподавателя и мастера производственного обучения

<p>Преподавание по программам профессионального обучения, СПО (преподаватель)</p>	<p>Организация учебно-производственной деятельности по программам профессионального обучения, СПО (мастер производственного обучения)</p>
<p>Проведение учебных занятий и организация самостоятельной работы обучающихся по учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) образовательной программы Ведение документации, обеспечивающей реализацию программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) СПО, профессионального обучения</p>	<p>Обеспечение взаимодействия с работодателями по вопросам организации практики и оценивания ее результатов Организация и проведение учебной и (или) производственной практики (практического обучения) Выполнение деятельности или демонстрация элементов деятельности, осваиваемой обучающимися на учебной и производственной практике Ведение документации, обеспечивающей реализацию учебной и производственной практики по программам СПО, профессионального обучения</p>

Принципиальные отличия в требованиях (см. табл. 4) связаны прежде всего с организацией производственного практического обучения как основной задачей мастера производственного обучения. Сходства в зарубежной практике, например, дают основания для объединения должностей преподавателя и мастера производственного обучения в рамках образовательных организаций. Для нашей страны такое решение тоже возможно, однако оно требует дополнительных обсуждений.

Преподавательская деятельность включает в себя важные ценностно-смысловые акценты, которые были отмечены и в научных публикациях, и при анализе общих (универсальных) компетенций ФГОС СПО и ВО. Это, например, руководство учебно-профессиональной, проектной, исследовательской деятельностью обучающихся; использование содержания учебных занятий в целях формирования личностных

результатов обучающихся; текущий контроль, оценка динамики подготовленности и мотивации обучающихся в процессе обучения; формирование предметно-пространственной среды, обеспечивающей освоение учебного предмета. Это язык трудовых функций, но содержательное наполнение умениями и знаниями (которые также есть в тексте проекта профессионального стандарта) позволяет охарактеризовать профессионально значимые личностные качества, а затем представить их через диагностичные, объективно оцениваемые результаты.

Итак, на основе проекта профессионального стандарта можно выделить неизменную «базовую» составляющую и описать возможные «типичные» приращения квалификации как определенный набор требований. Необходимо договариваться о степени детализации, иначе перечень станет бесконечным и его трудно будет использовать на практике. Но важно понимать и способы внесения изменений либо дополнений в перечень. Профессиональный стандарт педагога задает только общее требование – «выполнение деятельности или демонстрация элементов деятельности, осваиваемой обучающимися на учебной и производственной практике» [4]. Это повод для рассмотрения и учета других профессиональных стандартов, связанных с профессиями и специальностями, которым обучает педагог. Именно они являются источником информации о таких необходимых педагогу навыках.

В то же время профильная отраслевая деятельность не стоит на месте. Изменения влияют на дидактику и методику преподавания. Ключ к решению этой проблемы – в создании системы перманентного мониторинга изменений и, что не менее важно, перевода их на язык образования. Данная задача носит научно-методический характер. В ее решение могут быть вовлечены федеральные и региональные учебно-методические объединения, СПК, региональные органы исполнительной власти в сфере образования, организации и объединения работодателей, вузы. Для этой работы также необходима единая платформа, институализованная структура, аккумулирующая и распространяющая информацию. Она может быть либо создана, либо эти функции могут быть поручены уже имеющейся организации, например, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» [95].

4.2. Модель формирования и совершенствования навыков педагогических кадров образовательных организаций системы СПО

Обеспечение высокого уровня компетентности педагогических работников профессиональных образовательных организаций всегда было и остается приоритетной задачей системы профессионально-педагогического образования. Модель формирования и совершенствования навыков педагогических работников системы СПО [96], разработанная на основе результатов анализа зарубежной и отечественной практики, изложенных выше, включает в себя подготовку как по основным, так и по дополнительным образовательным программам; организационно-педагогическое (организационно-андрологическое) сопровождение профессионального самоопределения студентов и выпускников профильных отраслевых образовательных программ, работников предприятий, потерявших работу граждан (имеющих профильное отраслевое образование); научно-методическое сопровождение практикующих педагогов, включающее диагностику уровня компетентности, профессиональных дефицитов, помощь в профессиональном развитии и восполнении дефицитов, прежде всего, через программы дополнительного профессионального образования. Также она предполагает учет рекомендаций будущих работодателей выпускников программ СПО, результатов мониторинга и прогнозов развития рынка труда; возможность учета результатов независимой оценки квалификации педагогов. Именно здесь находятся и «точки роста»: дальнейшего совершенствования действующей модели, перевода в реальную практику провозглашаемого формирования и совершенствования навыков (компетенций) педагогических работников профессиональных образовательных организаций.

Модель формирования и совершенствования навыков педагогических кадров образовательных организаций российской системы СПО представлена на рис. 9.

Все ее элементы заключают в себе потенциал дальнейшего развития и разработки обновленной, соответствующей современным требованиям и вызовам модели. Основная часть модели – *подготовка профессионально-педагогических кадров по основным образовательным программам СПО и ВО и дополнительным профессиональным программам*. Предлагается несколько траекторий подготовки с общим обязательным основанием – наличием квалификации и образования (СПО, бакалавриат) по профилю преподаваемой профессии, специальности.

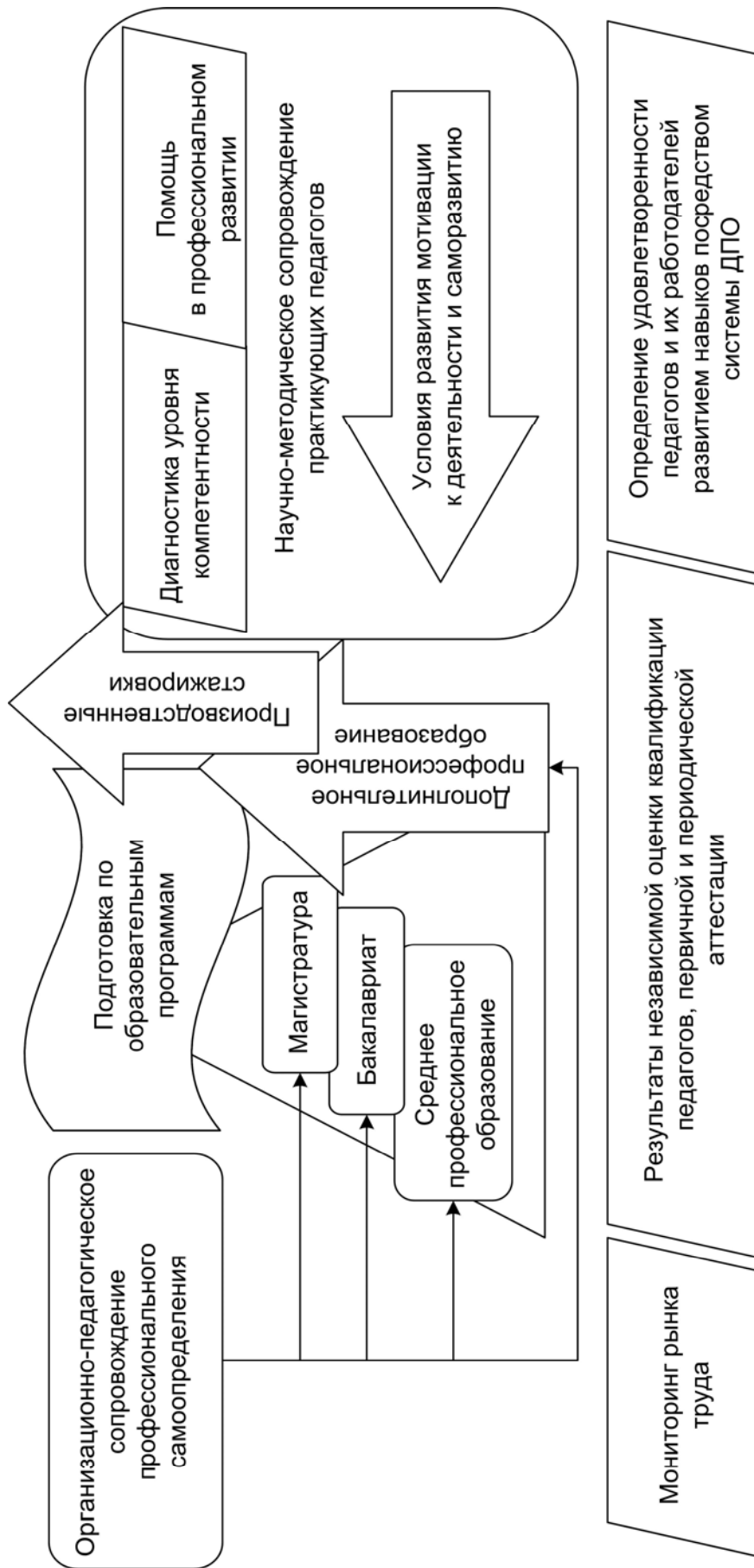


Рис. 9. Модель формирования и совершенствования навыков педагогических кадров образовательных организаций системы СПО

Траектория 1. На базе завершенной программы подготовки специалистов среднего звена освоение дополнительного педагогического модуля, рассчитанного на 1 год обучения. Примерная структура модуля может выглядеть следующим образом:

1) профориентационная деятельность (организация профессиональных проб для школьников);

2) организация учебно-производственной деятельности студентов образовательных организаций системы СПО;

3) воспитательная деятельность в СПО; организационно-педагогическое сопровождение группы студентов;

4) учебно-методическое и нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса; основы проектирования образовательных программ СПО и программ профессионального обучения.

Освоение модуля организуется на основе индивидуального учебного плана, кандидаты на обучение отбираются в процессе освоения программы подготовки специалистов среднего звена. Очевидно, что лицензирование всех профессиональных образовательных организаций на реализацию профессионального модуля педагогической подготовки может быть затруднительно и нецелесообразно. Такое право можно предоставить техникумам и колледжам, отобранным по территориальному принципу (одна или две-три образовательных организаций в зависимости от масштаба территории субъекта Российской Федерации), либо вузам, находящимся на территории определенного региона. Реализация модуля может быть организована на основе законодательства о сетевой форме реализации образовательных программ.

По результатам освоения модуля выпускникам присваивается квалификация мастера производственного обучения. В перспективе можно получить более высокую педагогическую квалификацию в рамках системы ДПО по программе профессиональной переподготовки. Условием для освоения такой программы может быть наличие стажа работы не менее 3 лет. Целесообразно рассмотреть возможность приравнять успешное освоение такой программы к высшему образованию уровня бакалавриата.

Траектория 2. На базе завершенной программы бакалавриата по профилю профессии, специальности и при наличии опыта работы от 3 лет освоение педагогической двухгодичной магистерской программы «Профессиональное обучение (по отраслям)» (первый год – тео-

ретическая подготовка, второй год – педагогическая стажировка на рабочем месте). Такие программы могут иметь разные содержательные акценты в течение первого года обучения и вести к квалификациям преподавателя общепрофессиональных дисциплин или методиста. Эти программы могут осуществляться на базе как педагогических, так и отраслевых вузов.

В системе ДПО предлагается создать электронный банк профессиональных модулей, которые могут реализовываться как по отдельности, так и в разных сочетаниях для подготовки к деятельности кураторов учебных групп, организаторов воспитательной деятельности в организациях СПО, организаторов профориентационной работы со школьниками и студентами, методистов, владеющих дидактическими методами использования различных цифровых средств в обучении, организации процедур оценки в форме демонстрационного, профессионального экзаменов, конкурсов профессионального мастерства и т. д.

Отдельный раздел в электронном банке модулей – программы производственных стажировок и база данных о площадках их прохождения. Его формирование возможно только при устойчивом партнерстве с организациями и объединениями, ассоциациями работодателей на федеральном и региональном уровнях.

Любой мастер производственного обучения или преподаватель сможет ознакомиться с аннотациями таких программ и определиться с возможными траекториями своего профессионального развития.

Еще одним элементом модели является *система сопровождения профессионального выбора в области педагогических профессий* для взрослых, прежде всего, представителей организаций работодателей, а также для педагогов общеобразовательных школ, научных работников, экспертов в сфере профессионального образования и обучения. Профессиональным образовательным организациям, кроме основных позиций мастера производственного обучения и преподавателя, могут требоваться специалисты на должности методистов, старших методистов, руководителей центров опережающей профессиональной подготовки и др. На базе региональных институтов развития образования, других организаций дополнительного профессионального образования, вузов могут создаваться такие центры сопровождения профессионально-педагогического выбора взрослых, сотрудничающие со службами занятости, организациями работодателей, профессиональными образовательными организациями, отраслевыми вузами, региональными

органами исполнительной власти в сфере образования. Очевидно, что необходимо разработать критерии отбора потенциальных кандидатов на педагогические должности, систему консультационной работы и организации профессиональных проб, стажировок в рамках кружков, секций и иных структурных подразделений в техникумах и колледжах, позволяющих привлечь к педагогической деятельности взрослых, имеющих к ней предрасположенность.

Представляется целесообразным на базе тех же организаций, где созданы центры сопровождения профессионально-педагогического выбора взрослых, создавать и центры *научно-методического сопровождения* практикующих педагогов СПО. Их основное назначение – создание системы профессионального развития и карьерного роста педагогов СПО на основе профессиональных стандартов в сфере образования, обеспечение систематической диагностики уровня профессиональной компетентности и помощи в преодолении профессиональных дефицитов через систему ДПО, планирование профессионально-личностного роста. Эта составляющая модели формирования и совершенствования навыков педагогических кадров образовательных организаций системы СПО имеет важное значение как для начинающих педагогов, так и для опытных работников, сталкивающихся с проблемами профессионального выгорания. Благодаря научно-методическому сопровождению могут быть созданы условия закрепляемости педагогов на рабочем месте при сохранении уровня качества их деятельности.

Ни система основных образовательных программ, ни система дополнительного профессионального образования педагогических работников, равно как и системы сопровождения профессионального выбора и научно-методического сопровождения, не смогут успешно функционировать без налаженной *системы мониторингов*, направленных на решение следующих задач:

- выявление новых педагогических компетенций, связанных с инновациями в отрасли;
- определение потребностей в профессионально-педагогических кадрах той или иной квалификации в образовательных организациях;
- сбор и анализ данных о результатах независимой оценки квалификации педагогов, первичной и периодической аттестации;
- установление степени удовлетворенности педагогов и их работодателей результатами освоения программ ДПО, их влияния на качество образовательного процесса.

Информация, полученная в ходе проведения всех перечисленных мониторингов, необходима для обновления содержания основных и дополнительных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов, а в конечном счете – для обеспечения качества формирования и совершенствования их навыков на основе развития внутренней мотивации к деятельности.

Модель формирования и совершенствования навыков педагогических кадров образовательных организаций системы СПО коррелирует с актуальными тенденциями развития системы профессионального образования и рынка труда. Так, на постоянное обновление содержания профессионального образования, продиктованное непрерывным развитием техники и технологии, указывают А. Хукстра, Дж. Кунц, П. Ньютон [97] и др. Важное значение имеют и векторы обновления содержания профессионально-педагогического образования, среди которых А. А. Коновалов и А. И. Лыжин отмечают построение образовательного процесса на основе agile-методологии в образовательном процессе [98], а В. О. Зинченко – использование возможностей профильных дисциплин для развития информационной компетентности педагогов профессионального образования и обучения [99].

Представленная нами модель подготовки педагогов профессионального образования не вступает в противоречие с принципами и подходами к совершенствованию подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения (межотраслевой интеграции, обучения по аддитивной форме подготовки, оптимизации сроков данной подготовки, преемственности ступеней профессионально-педагогического образования), названными П. Ф. Кубрушко и др. [100].

В свою очередь, В. И. Блинов с соавторами [101], а также С. С. Гиль [102] однозначно высказываются о роли предприятий во взаимодействии с профессиональными образовательными организациями. Действительно, обеспечение непрерывного повышения квалификации в плане отраслевой компетентности гораздо более эффективно при партнерстве с предприятиями и учитывается при организации процесса ДПО педагогических работников в формате стажировок.

Дж. Г. Брод во главу угла ставит концепцию «знания в движении» (*Knowledge in motion*) [103], которая содержательно схожа с элементом модели «Научно-методическое сопровождение практикующих педагогов».

Наличие такого необходимого элемента модели, как «Мониторинг рынка труда и образовательной сферы», подтверждается также и исследованием Д. Андриюшайтене, которая справедливо отмечает, что только бизнес-сообщество может формировать перечень важных технологических навыков для кадров рынка труда [104]. Несомненно, ввиду цифровой трансформации и технологического развития всех отраслей экономики необходимо выявлять новые педагогические компетенции, обладая которыми педагоги окажутся в состоянии готовить квалифицированные кадры для рынка труда. Компонент модели, предполагающий определение уровня сформированности компетентности педагогов, является важным целевым ориентиром при организации помощи педагогам в преодолении трудностей и в проектировании маршрутов профессионального развития. В этом отношении представленная нами модель согласуется с моделью подготовки мастера 2.0, разработанной ранее В. В. Дубицким с соавторами [105]. Коллектив ученых, исследующих различные аспекты профессионального образования Китая, указали на необходимость определения того, насколько педагоги и их работодатели удовлетворены развитием навыков посредством программ повышения квалификации [106].

Жизнеспособность предложенной модели зависит от управленческих решений на региональном и федеральном уровнях. Среди них можно назвать и те, что являются важными шагами к апробации и последующему внедрению модели: законодательное закрепление образовательных траекторий подготовки педагогов, включая вопросы межрегионального сетевого взаимодействия при организации программ ДПО (особенно в форме производственных стажировок), системное взаимодействие групп экспертов при формировании основных и дополнительных профессиональных программ с опорой на профессиональные стандарты, финансовое и кадровое обеспечение организационно-педагогического сопровождения профессионального выбора взрослых в области педагогических профессий в системе СПО. Научно-методическое сопровождение педагогов СПО также требует объединения усилий на региональном, межрегиональном и федеральном уровнях. Такая система должна быть в каждом регионе России, но наибольшей эффективности она достигнет при обеспечении координации межрегиональных связей, создании и управлении федеральным Интернет-порталом, обеспечивающим ведение баз данных о программах, экспертах,

локациях стажировок, данных мониторингов сфер профессионального образования и рынка труда. Очевидно, что решение об операторе такого портала должно быть принято на федеральном уровне, в то время как решение о выборе или создании региональных организаций-операторов, составляющих единую сеть, принимается региональными властями.

При описании модели не было сформулировано предложений относительно наставников на производстве, так как их статус еще не определен законодательно, как и не изложены требования к отбору таких работников и их педагогической подготовке. Тем не менее наставничество на производстве – важнейшая составляющая обеспечения качества образовательного процесса в СПО, поэтому данный вопрос требует отдельного внимания и дополнительной проработки. В 2022 г. в рамках федерального проекта «Профессионалитет» в экспериментальном режиме была предусмотрена программа профессиональной переподготовки для работников предприятий, участвующих в реализации образовательных программ проекта. Очевидно, что при анализе промежуточных и итоговых результатов данного федерального проекта возможно сделать дополнения к предложенной модели.

Заключение

В ходе исследования проанализированы различные подходы к формированию перечня навыков педагогов СПО и предложены пути решения проблемы повышения качества их подготовки и профессионального развития. Предлагаемые в современной научно-педагогической литературе подходы направлены не на конкретные педагогические квалификации, а на педагогическую деятельность в целом либо на идеальный обобщенный портрет современного педагога. Это сильно затрудняет их применение и в системе подготовки педагогов, и при выстраивании траекторий их профессионального развития, и особенно при решении задач совершенствования процедур оценки профессионально-педагогических квалификаций. В результате исследования предложен подход на основе функционального анализа и уровневого описания требований профессионально-педагогической деятельности с последующим их разделением на конкретные квалификации, что позволит упорядочить содержание и траектории подготовки, векторы профессионального развития и карьерного роста педагогов СПО и обеспечит объективную оценку их квалификации.

Предложенный и обоснованный подход позволит также дополнить современную российскую практику оценки компетентности конкретизированными ориентирами диагностики профессиональных затруднений педагогов СПО, которая способствует разработке адресных дополнительных профессиональных программ.

Разработанная методология оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО основана на следующих принципах: *проведение оценки по уровням (подуровням) квалификации, этапность оценивания, индивидуализация подходов к оцениванию, независимость оценки, объективность оценивания, единство подходов к оцениванию квалификаций вне зависимости от уровня образования и стажа работы.* Предлагаемый переход от аттестации педагогических работников к независимой оценке их квалификации потребует некоторого времени для разработки системы квалификаций на основе профессионального стандарта после утверждения и апробации оценочных процедур НОК, проработки нормативно-правовых основ порядка проведения таких процедур.

Между действующей сейчас моделью аттестации педагогических работников и системой НОК существует преемственность. Основная идея предлагаемых изменений состоит в том, чтобы перенести акценты в объектах и предметах оценивания с отчетных документов (портфолио), только косвенно подтверждающих наличие квалификации, на собственно практическую педагогическую деятельность. Полагаем, что этому будет способствовать использование технологий анализа больших данных, а с их помощью – трекинг деятельности и соответствие проявляемых в ней профессиональных навыков.

Преимуществом НОК является возможность оценить «базовую» квалификацию по организации учебной, учебно-производственной деятельности обучающихся (студентов) и затем «надстраивать» эту квалификацию по мере получения опыта педагогической деятельности, повышения квалификации, самообразования. Размещенные в открытом доступе требования к той или иной квалификации станут ориентиром для системы дополнительного профессионального образования, для методических служб регионов и отдельных профессиональных образовательных организаций по планированию повышения квалификации их педагогических кадров, выявления квалификаций, которые необходимы той или иной образовательной организации и разработки траектории их подготовки. Для самих педагогов это открывает возможность планировать свой профессиональный рост и самообразование, ликвидировать профессиональные дефициты.

Модель будет эффективна при наличии постоянного научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов СПО на региональном, межрегиональном, федеральном уровнях. Для этого важно иметь возможность оценивать индивидуальные достижения (образовательные, профессиональные), индивидуальные затруднения педагогов СПО, ценностно-мотивационные аспекты педагогической деятельности – характеристики процесса обучения либо профессионального развития. Будет полезен и диагностический инструментарий: анкетирование, интервью, опрос как инструменты выявления мотивов деятельности, самодиагностики студентов и педагогов и диагностики профессиональных дефицитов; деловые и ролевые игры, тренинги и кейсы, нацеленные на выявление и преодоление дефицитов в умениях и компетенциях; психологические тесты для формирования индивидуально-психологического профиля выпускника, начинающего и опытного педагога.

Предложена типология инструментария современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО и образцы оценочных средств независимой оценки квалификаций и диагностики профессиональных дефицитов.

Результаты исследования заслуживают внедрения при принятии управленческих решений по организации и содержанию подготовки педагогов СПО по основным и дополнительным образовательным программам, по организационно-андрагогическому сопровождению профессионального самоопределения студентов и выпускников профильных отраслевых образовательных программ, работников предприятий, потерявших работу граждан (имеющих профильное отраслевое образование), по научно-методическому сопровождению профессиональной деятельности практикующих педагогов, включающее диагностику уровня компетентности, профессиональных дефицитов, помощь в профессиональном развитии и восполнении дефицитов с целью высокомотивированного закрепления на рабочем месте педагогических кадров системы СПО, по развитию процедур оценки квалификации и аттестации педагогических работников СПО. Предлагаем органам государственного управления в сфере профессионального образования довести до профессионально-педагогического сообщества России результаты настоящего исследования.

Исследовательского продолжения заслуживает разработка инструментария оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО, обеспечивающего многоаспектный, развернутый учет результатов перманентного (с использованием возможностей технологии анализа больших данных) мониторинга образовательной сферы и рынка труда, дальнейшей адаптации опыта применения процедуры независимой оценки квалификаций, опоры на уровни квалификаций, определенные проектом профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования».

Считаем целесообразным инициирование руководством РГППУ совместно с Министерством просвещения Российской Федерации рассмотрения возможности продолжения работ в рамках государственного задания по следующим вопросам:

- апробация модели формирования, оценки и совершенствования навыков педагогических кадров системы СПО с учетом результатов

мониторинга образовательной сферы и рынка труда и опорой на уровни квалификаций, определенные проектом профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» во взаимодействии с Советом по профессиональным квалификациям в сфере образования;

- разработка процедур мониторинга, направленного на выявление новых педагогических компетенций, связанных с инновациями в отраслях, потребностей образовательных организаций в профессионально-педагогических кадрах той или иной квалификации, степени удовлетворенности педагогов и их работодателей результатами освоения программ ДПО;

- адаптация к задачам, решаемым в рамках аттестации педагогических кадров профессиональных образовательных организаций, моделей мониторинга (с использованием возможностей технологии анализа больших данных), трекинга профессиональной активности педагогов и соответствия их профессионально-педагогических навыков.

Предлагаем Министерству просвещения Российской Федерации провести на базе РГППУ исследования потенциала включенного (имманентного) мониторинга сферы профессионального образования и рынка труда, проводимого педагогическими работниками ПОО. В ходе исследований считаем целесообразным использование научно обоснованных методов обработки и интерпретации больших, в том числе имплицитных (латентных) данных и слабых сигналов, цифрового трекинга профессиональной активности и соответствия навыков, а также интеграцию результатов этой обработки и интерпретации в процедуру оценки профессиональной компетентности педагогов.

Важным условием результативности дальнейшей работы считаем продолжение творческого партнерства федеральных и региональных центров, чья деятельность посвящена развитию профессионального и профессионально-педагогического образования страны. Примером такого партнерства стало выполнение государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации на тему «Разработка модели формирования и совершенствования навыков педагогических кадров, включая разработку методологии современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы среднего профессионального образования на основании мониторинга образовательной сферы и рынка труда».

Библиографический список

1. *Блинов, В. И.* Профессионалитет – новая сущность и старые смыслы / В. И. Блинов, Л. Н. Куртеева. Текст: электронный // Техник транспорта: образование и практика. 2021. Т. 2, № 3. С. 248–255. <https://doi.org/10.46684/2687-1033.2021.3.248-255>.

2. *Крайчинская, С. Б.* Подготовка кадров для системы СПО: федеральные и региональные инициативы: информационный бюллетень / С. Б. Крайчинская, Е. Е. Петров, О. А. Романова. Москва: Изд-во Нац. исслед. ун-та «Высш. шк. экономики». 2022. 36 с. (Мониторинг экономики образования № 2 (19)). Текст: непосредственный.

3. *Кичерова, М. Н.* Практики оценки квалификаций: новые возможности и ограничения / М. Н. Кичерова, М. Ю. Семенов, Е. В. Зюбан. Текст: электронный // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 7. С. 71–98. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-71-98>.

4. *Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования: проект профессионального стандарта.* URL: <https://spkobr.ru/napravleniya-deyatelnosti/professionalnye-standarty/rework-pedagog-professionalnogo-obucheniya/>. Текст: электронный.

5. *The UK skills system: An introduction* / British Council. 2017. 16 p. URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/uk_skills_sector_brochure_2017.pdf. Text: electronic.

6. *The UK technical and vocational education and training systems: An introduction* / British Council. 2017. 35 p. URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/the_uk_technical_and_vocational_education_and_training_systems.pdf. Text: electronic.

7. *Professional development for VET teachers and trainers: briefing note* / CEDEFOP. 2016. 4 p. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9112>. Text: electronic.

8. *Abusland, T.* Vocational education and training in Europe: United Kingdom / T. Abusland. Text: electronic // Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018. 2019. P. 69. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/vocational-education-and-training-europe-united-kingdom-2018>.

9. *Vocational Training Act (BBiG).* Text: electronic // International Labour Organization: website. URL: https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_isn=26096.

10. *Vocational education and training in Germany: short description* / CEDEFOP. 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 82 p. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/329932>. Text: electronic.

11. *Vocational education and training in Finland: short description* / CEDEFOP. 2019. Luxembourg: Publications Office. 76 p. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/841614>. Text: electronic.

12. *Professional Teacher Education* // Studyinfo.fi: web-site. URL: <https://studyinfo.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.85600052956>. Text: electronic.

13. *Плешакова, А. Ю.* Профессиональное образование Турции: традиции и глобальные вызовы / А. Ю. Плешакова. Текст: непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Т. 11, № 2. С. 108–114. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2019-11-2-108-114>.

14. *Плешакова, А. Ю.* Проблемы внедрения дуальной системы Германии в профессиональное образование Турции / А. Ю. Плешакова. Текст: непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 6 (6). С. 57–62.

15. *Законы об образовании в Китайской Народной Республике: [сборник документов]*. Санкт-Петербург: [Б. и.], 2019. 103 с. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_obrazovanii_v_kitayskoj_narodnoy_respublike_rus.pdf.

16. *Ломакина, Т. Ю.* Пути развития научного потенциала педагогических работников СПО с учетом зарубежного опыта / Т. Ю. Ломакина, Н. В. Васильченко, Л. П. Кочнева. Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 105–118.

17. *State Council encourages vocational education reform*. Text: electronic // The State Council of the People's Republic of China: official website. URL: http://english.www.gov.cn/policies/latest_releases/2019/02/13/content_281476520067560.htm.

18. *Панова, Л. Д.* Тенденции развития педагогического образования в Китае / Л. Д. Панова, Ван Мэнчжу. Текст: непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 119–128.

19. *Shenzhen Polytechnic: Integrating industry practice and education*. Text: electronic // HUAWEI: website. URL: https://e.huawei.com/fr/publications/global/ict_insights/ict32-talent-ecosystem/talent-standards/shenzhen.

20. *Liang, X.* How Shanghai does it: Insights and lessons from the highest-ranking education system in the world / X. Liang, H. Kidwai, M. Zhang.

Washington: World Bank. 2016. 181 p. URL: <http://hdl.handle.net/10986/24000>. Text: electronic.

21. 去技校当老师需要什么条件学历 [Какая квалификация нужна, чтобы работать учителем в техникуме?]. URL: <http://www.ccutu.com/302905.html>. Text: electronic.

22. *China considers raising qualifications for teachers* // The State Council of the People's Republic of China: official website. URL: http://english.www.gov.cn/statecouncil/ministries/202110/21/content_WS61714aaafc6d0df57f98e39c2.html. Text: electronic.

23. 教育部关于《中华人民共和国教师法（修订草案）（征求意见稿）》公开征求意见的公告 [Объявление Министерства образования об общественном обсуждении «Закона Китайской Народной Республики об учителях (пересмотренный проект) (проект для комментариев)»] Text: electronic // The State Council of the People's Republic of China: official website. URL: http://www.gov.cn/xinwen/2021-11/29/content_5654845.htm.

24. 淄博师专开展新入职教师过关考核活动 [Педагогический колледж Цзыбо запускает новые мероприятия по оценке допуска учителей]. Text: electronic // Zibo Normal College: website. URL: <http://cssr.zbnc.edu.cn/info/1100/1135.htm>.

25. 辽东学院新入职教师考核管理实施细则 [Реализация правил для оценки и управления вновь принятыми учителями в Ляодунском университете]. Text: electronic // Liaodong University: website. URL: <http://www.lnu.edu.cn/rsc/info/1113/1881.htm>.

26. 教师教学工作考核方案 [План оценки профессионально-педагогической деятельности педагога]. Text: electronic // 优文网 [Youwen]: website. URL: <https://www.unjs.com/fanwenku/328182.html>.

27. *Есенина, Е. Ю.* Особенности формирования, оценки и совершенствования навыков педагогических работников сферы профессионального образования в зарубежной практике / Е. Ю. Есенина, А. А. Коновалов, А. И. Сатдыков. Текст: электронный // Казанский педагогический журнал. 2022. № 5 (154). С. 16–26. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.156.6.002>.

28. *Коновалов, А. А.* Подготовка, профессиональное развитие и оценка навыков педагогов профессионального образования и обучения за рубежом / А. А. Коновалов, А. И. Сатдыков, Е. Ю. Есенина. Текст: электронный // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 6. С. 138–164. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2206.06>.

29. *Konovalov, A. A.* Training of vocational education teachers in Great Britain and China / A. A. Konovalov, D. A. Ozhiganova. Text: electronic // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2022. № 4 (117). С. 109–116. <https://doi.org/10.37972/chgru.2022.117.4.014>.

30. *Шерина, Н. В.* Оценка и аттестация обучающихся при освоении программы воспитания СПО как условие подготовки всесторонне развитого профессионала / Н. В. Шерина, Н. Ю. Денисова. Текст: непосредственный // Евразийский научный журнал. 2021. № 11. С. 22–29.

31. *Захаровский, Л. В.* Из отечественного опыта оценки деятельности педагогических работников системы профессионального образования / Л. В. Захаровский. Текст: электронный // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10, № 4. С. 69–81. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.005>.

32. *Сводные* годовые статистические отчеты Управления о численном составе и движении специалистов по ф № 6-т, № 20 и ф № 9, 10 и 10-ср (1957–1958 гг.) // Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. Р-2033. Оп. 1. Д. 478. 39 л.

33. *Захаровский, Л. В.* Советская модель профессионально-технического образования: Актуализация опыта в современных условиях / Л. В. Захаровский. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 104 с. Текст: непосредственный.

34. *Леднев, В. П.* Профессионально-педагогическое образование на Урале: становление и развитие / В. П. Леднев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 142 с. Текст: непосредственный.

35. *Ковина, Т. Е.* Аттестация педагогических кадров как средство управления системой образования в регионе: диссертация ... кандидата педагогических наук / Татьяна Ефимовна Ковина. Санкт-Петербург, 1997. 221 с. Текст: непосредственный.

36. *Самсонов, Ю. А.* Концептуальные основы аттестации в системе профессионального развития руководителя образовательного учреждения: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Юрий Андреевич Самсонов. Великий Новгород, 2000. 35 с. Текст: непосредственный.

37. *Булынский, Н. Н.* Инновационный характер управления качеством профессионального образования / Н. Н. Булынский. Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. 2001. № 1. С. 72–83.

38. *Молчанов, С. Г.* Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений / С. Г. Молчанов. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 1998. 255 с. Текст: непосредственный.

39. *Зотова, Н. К.* Аттестация как способ повышения квалификации учителей / Н. К. Зотова. 2-е изд., стер. Оренбург: Изд-во Регион. центра развития образования Оренбург. обл., 2008. 108 с. Текст: непосредственный.

40. *Татарченкова, С. С.* Педагогическая экспертиза профессиональной компетентности учителя в ходе аттестации: учебно-методическое пособие / С. С. Татарченкова, М. В. Узкая. Архангельск: Изд-во Арханг. обл. ин-та переподготовки и повышения квалификации работников образования, 1999. 122 с. Текст: непосредственный.

41. *Кузьмина, Н. В.* Методы исследования образовательных систем / Н. В. Кузьмина, Е. Н. Жаринова; Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. Санкт-Петербург: Изд-во Центра стратег. исслед., 2018. 162 с. Текст: непосредственный.

42. *Долгоаршинных, Н. В.* Педагогическая аттестация: история и современность / Н. В. Долгоаршинных, С. Л. Фролова. Текст: непосредственный // Академический вестник Академии социального управления. 2013. № 1 (7). С. 28–38.

43. *Об утверждении* порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 7.04.2014 г. № 276 (ред. 23.12.2020 г.). Текст: непосредственный // Российская газета. 2014. № 124 (4 июня).

44. *Методика* оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой; Ин-т содержания образования Гос. ун-та – Высш. шк. экономики. Москва, 2010. 173 с. URL: <https://studylib.ru/doc/734336/metodika-ocenki-urovnya-kvalifikacii-pedagogicheskikh>. Текст: электронный.

45. *Темняткина, О. В.* Формирование ключевых компетенций у школьников в образовательном процессе (на примере преподавания геометрии в 7–9 классах средней школы): автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Ольга Владимировна Темняткина. Екатеринбург, 2006. 22 с. Текст: непосредственный.

46. *Темняткина, О. В.* Оценка деятельности педагогов профессиональных образовательных организаций в условиях аттестации / О. В. Темняткина. Текст: электронный // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 472–478. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2021.56.353>.

47. *Темняткина, О. В.* Методика разработки Фонда оценочных средств основной профессиональной образовательной программы на основе ФГОС: методические материалы / О. В. Темняткина; Ин-т развития образования. Екатеринбург, 2011. 113 с. Текст: непосредственный.

48. *Об утверждении* перечня инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 06.10.2021 г. № 2816-р (ред. от 14.03.2022 г.). Текст: электронный // Кодексы и законы: правовая навигационная система. URL: <https://www.zakonrf.info/rasporiazhenie-pravitelstvo-rf-2816-r-06102021/>.

49. *О проведении* эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет»: постановление Правительства Российской Федерации от 16.03.2022 г. № 387. Текст: электронный // Портал Правительства России. URL: <http://government.ru/docs/all/139812/>.

50. *Макклелланд, Д.* Мотивация человека: перевод с английского / Д. Макклелланд. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 672 с. Текст: непосредственный.

51. *Совет* по профессиональным квалификациям в сфере образования: сайт. URL: <https://spkobr.ru/napravleniya-deyatelnosti/nezavisimaya-otsenka-kvalifikatsii/>. Текст: электронный.

52. *Коновалов, А. А.* Компетентностный портрет мастера 2.0 как основа развития кадрового потенциала Профессионалитета / А. А. Коновалов, А. И. Лыжин. Текст: электронный // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. Ст. 2. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-2>.

53. *Руднева, Т. И.* Профессиональное развитие – фактор профессиональной успешности / Т. И. Руднева. Текст: электронный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, философия. 2021. Т. 27, № 2. С. 61–65. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-2-61-65>.

54. Темняткина, О. В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций / О. В. Темняткина, Д. В. Токменинова. Текст: электронный // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 180–195. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-180-195>.

55. *Germany: digital change Q 4.0 initiative: qualifying teachers and trainers for the digitalised world of VET*. Text: electronic // CEDEFOP: website. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/germany-digital-change-q-40-initiative-qualifying-teachers-and-trainers-digitalised-world-vet>.

56. *Recognition of qualifications as a teacher*. Text: electronic // Senate Department for Education, Youth and Family: website. URL: <https://www.berlin.de/sen/bjf/en/recognition-of-degrees-and-qualifications/teacher-degrees/>.

57. *Teachers and trainers in a changing world. Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): synthesis report* / CEDEFOP. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 110 p. (Research paper No. 86). Text: print.

58. *Лига бережливых колледжей*. Текст: электронный // ВКонтакте: сайт. URL: https://vk.com/league_bk.

59. Вумек, Дж. Бережливое производство: Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании: перевод с английского / Дж. Вумек, Д. Джонс. 7-е изд. Москва: Альпина Паблишер, 2013. 472 с. Текст: непосредственный.

60. *Zech, R. Learner-Oriented Quality Certification for further education organizations. Guidelines: version 3* / R. Zech. Hannover: ArtSet, 2007. 77 p. Text: print.

61. *Концепция и методика разработки оценочных средств для проведения квалификационных испытаний* / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович. Москва: Аванглион-Принт, 2013. 64 с. Текст: непосредственный.

62. *Инструменты независимой оценки квалификации в международной практике: опыт Германии* / Е. Есенина, О. Клинк, А. Первертайло, А. Факторович. Текст: непосредственный // Стандарты и качество. 2018. № 10 (976). С. 74–79.

63. *Quality assurance and qualifications frameworks: exchanging good practice* / С. Blomqvist, Т. Donohoe, М. Kelo [et al.]; European Association for Quality Assurance in Higher Education. Brussels, 2012. 44 p. (Workshop report 21). Text: print.

64. *Кандаурова, А. В.* Ресурсный подход в преодолении педагогами профессиональных и повседневных трудностей / А. В. Кандаурова. Текст: электронный // Вестник Нижневартского государственного университета. 2019. № 4. С. 36–43. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/19-4/06>.

65. *Коновалов, А. А.* Анализ интеркорреляций компетентностных дефицитов педагогов профессионального образования / А. А. Коновалов, А. А. Шаров. Текст: электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 2 (10). С. 9–26. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-2-9-26>.

66. *Есенина, Е. Ю.* Подходы к разработке компетентностных программ профессионального образования и обучения (ПОО): обзорный технический доклад / Е. Ю. Есенина, В. И. Блинов, А. И. Сатдыков. Текст: электронный // Проект «Применение стратегии профессиональной подготовки кадров Группы двадцати – Партнерство МОТ и Российской Федерации» (2-я фаза). Москва, 2019, 15 июля. URL: https://www2019.ilo.org/moscow/projects/g20ts/WCMS_721167/lang--ru/index.htm.

67. *Есенина, Е. Ю.* Методология и инструментарий современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы среднего профессионального образования / Е. Ю. Есенина, А. И. Сатдыков, А. А. Коновалов. Текст: электронный // Мир психологии. 2022. № 4 (111). С. 116–132. URL: https://doi.org/10.51944/20738528_2022_4_116.

68. *Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12.04.2013 № 148н.* URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/48>. Текст: электронный.

69. *Зырянова, Н. И.* Развитие кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций: применение профессионального стандарта педагога профессионального обучения / Н. И. Зырянова, В. А. Федоров. Текст: электронный // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 23–30. <https://doi.org/10.26170/po17-10-04>.

70. *О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования: Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 307-ФЗ.* URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102118510>. Текст: электронный.

71. *Кислов, А. Г.* К педагогической актуализации концепта субъектности / А. Г. Кислов, М. Д. Щербин. Текст: электронный // Ценности и смыслы. 2022. № 1 (77). С. 28–42. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-1-28-42>.

72. *Субетто, А. И.* Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведение. Императив Неклассического синтеза / А. И. Субетто. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001a/00160053.htm>. Текст: электронный.

73. *Современные* подходы к оцениванию квалификаций / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович. Текст: электронный // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 100–106. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/3561/1922>.

74. *Об утверждении* Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования: приказ Минпросвещения России от 08.11.2021 г. № 800. URL: <https://cdnstatic.rg.ru/uploads/attachments/222/53/67/66211.pdf>. Текст: электронный.

75. *Внешняя* оценка качества как фактор профессионального развития педагогического персонала в организациях среднего профессионального образования / О. В. Картавенко, В. А. Федоров, И. В. Осипова, Н. В. Третьякова; под общ. ред. В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. 91 с. Текст: непосредственный.

76. *Дудырев, Ф. Ф.* Система профессионального образования: как научиться слышать сигналы рынка труда? / Ф. Ф. Дудырев, О. А. Романова, А. И. Шабалин. Москва: Изд-во Нац. исслед. ун-та «Высш. шк. экономики». 2018. 40 с. (Современная аналитика образования № 1 (18)). Текст: непосредственный.

77. *Гуртов, В. А.* Прогнозирование потребностей экономики в квалифицированных кадрах: обзор подходов и практик применения / В. А. Гуртов, Е. А. Питухин. Текст: электронный // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 4. С. 130–161. <https://doi.org/10.15826/umpra.2017.04.056>.

78. *Летова, Л. В.* Измерение латентной величины «профессиональная деятельность преподавателя» на основе модели Раша / Л. В. Летова. Текст: непосредственный // Омский научный вестник. 2012. № 3 (109). С. 147–151.

79. *Rasch, G.* Probabilistic models for some intelligence and attainment tests / G. Rasch. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 99 p. Text: print.

80. *Маслак, А. А.* Теория и практика измерения латентных переменных в образовании / А. А. Маслак. Москва: Юрайт, 2016. 255 с. Текст: непосредственный.

81. *Маслак, А. А.* Сравнительный анализ методов измерения компетенций / А. А. Маслак. Текст: электронный // Новые технологии оценки качества образования: сборник материалов 16-го Форума Гильдии экспертов в сфере профессионального образования / под общ. ред. Г. Н. Мотовой. Москва, 2021. С. 115–121. URL: <https://expert-edu.ru/images/2021/statya/maslak.pdf>.

82. *Козлов, В. А.* Место теории слабых сигналов в технологии Форсайта / В. А. Козлов, В. П. Третьяк. Текст: электронный // Отраслевые рынки. 2012. № 4–5 (31). Ст. 1. URL: http://www.virtass.ru/admin/pics/31-01_Ю.pdf.

83. *Сорокин, П. С.* Как и зачем измерять профессиональные навыки? / П. С. Сорокин, В. А. Мальцева, П. В. Гасс. Москва: Изд-во Нац. исслед. ун-та «Высш. шк. экономики». 2021. 64 с. (Современная аналитика образования. № 8 (57)). Текст: непосредственный.

84. *Вертиль, В. В.* В развитие методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций / В. В. Вертиль, А. Г. Кислов. Текст: электронный // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10, № 4. С. 54–68. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.002>.

85. *Разработка* и применение оценочных средств для проведения профессиональных экзаменов: сборник методических рекомендаций / А. Н. Лейбович, А. А. Факторович, А. С. Перевертайло, С. А. Лушников; под общ. ред. А. Н. Лейбовича. Москва: Перо, 2017. 321 с. Текст: непосредственный.

86. *Об утверждении* Положения о разработке оценочных средств для проведения независимой оценки квалификации: приказ Минтруда России от 01.11.2016 г. № 601н. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=286783>. Текст: электронный.

87. *О независимой* оценке квалификации: Федеральный закон от 03.07.2016 г. № 238-ФЗ. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201607030025>. Текст: электронный.

88. *Профессионально-педагогическое образование в России на современном этапе: концептуальный аспект* / В. А. Федоров, П. Ф. Кубрушко, В. В. Дубицкий, А. В. Феоктистов. Текст: электронный // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 7. С. 11–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-11-44>.

89. *Быкина, Г. Н.* Развитие кадрового потенциала в рамках реализации требований профессиональных стандартов, ФГОС СПО и ФГОС СПО ТОП-50 / Г. Н. Быкина. Текст: электронный // Профобразование. 2019. 8 апр. URL: <http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/blog/2019-04-08-1369>.

90. *Валеева, Л. И.* Проблемы кадрового обеспечения СПО (на примере Оренбургской области) / Л. И. Валеева. Текст: электронный // Молодой ученый. 2016. № 20 (124). С. 280–284. URL: <https://moluch.ru/archive/124/34212>.

91. *Никишина, А. Л.* Состояние и перспективы развития кадрового потенциала в среднем профессиональном образовании / А. Л. Никишина, Е. М. Кесарева. Текст: электронный // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6, № 4. С. 104–107. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32351171_58045632.pdf.

92. *Комарницкая, Е. А.* Совершенствование системы непрерывной подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения / Е. А. Комарницкая, Е. А. Шашенкова. Текст: электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 4 (7). С. 11–28. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-11-28>.

93. *Тарханова, И. Ю.* Методология обеспечения преемственности результатов различных уровней профессионального педагогического образования / И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова. Текст: электронный // Человек и образование. 2021. № 4 (49). С. 90–102. <https://doi.org/10.54884/S181570410018636-4>.

94. *Замятина, О. М.* Матрица компетенций современного школьного педагога / О. М. Замятина. Текст: электронный // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (212). С. 118–125. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-6-118-125>.

95. *Есенина, Е. Ю.* К вопросу о перечне навыков педагогических работников СПО / Е. Ю. Есенина, А. А. Коновалов. Текст: электронный // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10, № 3. С. 6–20. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.009>.

96. *Есенина, Е. Ю.* Модель формирования и совершенствования навыков педагогических кадров системы СПО на основании мониторинга образовательной сферы и рынка труда / Е. Ю. Есенина, А. А. Коновалов. Текст: электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 4 (12). С. 17–31. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-4-17-31>.

97. *Hoekstra, A.* Professional learning of instructors in vocational and professional education / А. Hoekstra, J. Kuntz, P. Newton. Text: electronic // Professional Development in Education. 2018. Vol. 44, is. 2. P. 237–253. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1280523>.

98. *Коновалов, А. А.* Векторы обновления содержания профессионально-педагогического образования / А. А. Коновалов, А. И. Лыжин. Текст: электронный // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 47–56. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.005>.

99. *Зинченко, В. О.* Новые векторы подготовки педагогов профессионального обучения / В. О. Зинченко. Текст: электронный // Дистанционные образовательные технологии: сборник материалов 7-й Международной научно-практической конференции / отв. ред. В. Н. Таран. Симферополь: АРИАЛ, 2022. С. 25–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49478851>.

100. *Кубрушко, П. Ф.* Педагогическая подготовка преподавателей системы среднего профессионального образования / П. Ф. Кубрушко, М. А. Шингарева, Ю. А. Атапина. Текст: электронный // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. № 2. С. 36–46. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.004>.

101. *Блинов, В. И.* Актуальное состояние взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий / В. И. Блинов, А. И. Сатдыков, И. В. Селиверстова. Текст: электронный // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 7. С. 41–70. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-41-70>.

102. *Гиль, С. С.* К вопросу о синхронизации образовательной деятельности современного колледжа с запросами бизнеса / С. С. Гиль. Текст: электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 2 (10). С. 67–80. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-2-67-80>.

103. *Broad, J. H.* Vocational knowledge in motion: rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development /

J. H. Broad. Text: electronic // Journal of Vocational Education & Training. 2016. Vol. 68, is. 2. P. 143–160. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1128962>.

104. *Andriušaitienė, D.* Model of organization of VET teachers' technological competences development – the lesson of social partnership / D. Andriušaitienė. Text: electronic // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 110. P. 647–657. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.909>.

105. *Мастер* производственного обучения 2.0: кадровый потенциал проекта «Профессионалитет» / В. В. Дубицкий, А. А. Коновалов, А. И. Лыжин [и др.]. Текст: электронный // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 1. С. 67–100. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100>.

106. *Novice* teachers' appraisal of expert feedback in a teacher professional development programme in Chinese vocational education / X. Jin, D. Tigelaar, A. van der Want, W. Admiraal. Text: electronic // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 112. Art. 103652. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103652>.

Образцы оценочных средств диагностического инструментария

I. Инструменты выявления мотивов деятельности, самодиагностики студентов и педагогов, диагностики профессиональных дефицитов

Анкета самодиагностики профессиональных дефицитов (здесь и далее вопросы анкеты представлены частично, с ознакомительной целью)

1. Укажите, пожалуйста, испытываете ли Вы трудности при проведении учебных занятий по учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) образовательной программы?

- а) не испытываю;
- б) испытываю некоторые трудности;
- в) испытываю большие трудности;
- г) затрудняюсь ответить;
- д) данную трудовую функцию не выполняю.

2. Укажите, пожалуйста, испытываете ли Вы трудности при осуществлении педагогического контроля и оценки освоения образовательной программы профессионального образования в форме демонстрационного экзамена и (или) на чемпионатах WorldSkills и Abilympics (разработка заданий и участие в работе оценочных комиссий)?

- а) не испытываю;
- б) испытываю некоторые трудности;
- в) испытываю большие трудности;
- г) затрудняюсь ответить;
- д) данную трудовую функцию не выполняю.

3. К какой категории преподавателей Вы можете отнести себя с точки зрения владения цифровыми технологиями (выберите один вариант ответа)?

а) не использую компьютерные технологии в образовательном процессе;

б) пользователь, применяющий демонстрацию готовых компьютерных ресурсов;

в) пользователь, осуществляющий адаптацию существующих цифровых образовательных ресурсов к своей учебной дисциплине, курсу, модулю, учебной или производственной практике;

г) разработчик компьютерных программных средств специального назначения;

д) пользователь, делящийся опытом по созданию компьютерных программных средств с коллегами;

е) пользователь метацифровых (программно-аппаратных) комплексов (электронных тренажеров).

Мотивационная анкета

1. Ощущаете ли Вы зависимость оплаты труда от следующих критериев:

а) выполнение заданных объемов;

б) уровень Вашей квалификации;

в) инициативность и творчество в работе;

г) уровень соблюдения дисциплинарных требований;

д) другое _____.

2. Меня стимулирует к работе _____

_____.

3. Меня тормозит в работе _____

_____.

II. Инструменты выявления и преодоления дефицитов в умениях и компетенциях

Кейс 1. «Первое занятие в учебно-производственной мастерской».

Начался новый семестр. Сегодня одно из первых практических занятий по новой для студентов учебной дисциплине, входящей в профессиональный цикл (6-й семестр). В учебно-производственную мастерскую, в которой находится учебное оборудование, впервые заходит группа студентов. Вы начинаете учебное занятие, и в тот момент, когда переходите к демонстрации оснащения мастерской и знакомству с находящимся в ней оборудованием, один из студентов задает вопрос: «По итогам прохождения производственной практики в прошлом семестре у нас сложилось представление, на каком оборудовании организовано современное производство. Та техника, которую показываете нам Вы, устарела лет 10 назад, а то и больше. Так зачем Вы нас будете учить работать на оборудовании, с которым мы в будущем, работая по профилю специальности, не встретимся ни на одном солидном предприятии?»

1. Согласитесь со студентом и признайте, что учебно-производственная мастерская действительно оснащена далеко не по последнему слову техники. Как Вы считаете, какие действия и насколько заблаговременно мог бы предпринять мастер производственного обучения, чтобы избежать данной ситуации?

2. Какие действия Вы бы предприняли, какие слова нашли бы в ответ на вопрос студента?

3. Смоделируйте три различных варианта ответа мастера производственного обучения и опишите их возможный эффект на обучающихся и образовательный процесс каждого из них.

Кейс 2. «Теоретическое занятие лекционного типа».

Сегодня у Вас лекция по учебной дисциплине профессионального цикла. Вы понимаете, что тот материал, который запланирован к сегодняшнему занятию, крайне важен для последующих практических занятий, на которых будут формироваться практические умения обучающихся. Кроме того, к планируемому учебно-производственному процессу никак нельзя подойти без прочных знаний множества нюансов, о которых Вы также будете рассказывать в ходе лекции. В связи с этим сегодня Вы с особой тщательностью подошли к планированию лекции и разработке сценария изложения материала.

1. Какую структуру, форму организации работы, а также методы и технологии Вы предпочтете использовать для такой лекции? Обоснуйте свой ответ.

На практике, даже максимально хорошо подготовившись к лекции, бывает очень трудно избежать следующих вопросов и предложений от аудитории: «Зачем нам столько теории?», «Давайте лучше поскорее перейдем к практике – начнем делать, тогда все и поймем. И вообще, на предприятии нам эта теория будет не нужна».

2. Как Вы отреагируете на данные реплики? Предложите модель поведения, которая не рассеет внимание аудитории, а, наоборот, усилит мотивацию на дальнейшее усвоение материала.

Кейс 3. «Аукцион ученических изделий».

Сегодня у Вас контрольно-проверочный урок, завершающий освоение крупного раздела учебной дисциплины профессионального цикла. Студенты работали в группах по несколько человек (на группы они поделились самостоятельно. Вы, посчитав, что это положительно

скажется на мотивации к выполнению задания, не стали возражать). В результате освоения студентами данного раздела в рамках предшествовавших практических занятий было сконструировано с помощью специального оборудования пять изделий. На итоговом уроке было решено организовать выставку ученических групповых работ.

Так вышло, что в течение предыдущих практических занятий Вы постоянно консультировали две группы, в которых работа шла «со скрипом». Порой Вам даже приходилось выполнять некоторые элементы за них, надеясь на эффект метода «делай как я». Другие две группы работали практически самостоятельно, что Вы, конечно, фиксировали в ходе постоянного, но незаметного для обучающихся наблюдения, и за все время работы дали лишь по 2–3 комментария. Студенты, вошедшие в пятую группу, дружно пропустили внушительную часть занятий. В результате при подготовке изделия ими была нарушена не только производственная технология, но и заранее оговоренные требования.

1. Спрогнозируйте риски, возможные негативные эффекты и реакции со стороны обучающихся от проведения такого контрольного урока.

2. Как бы Вы выстроили оценку работ обучающихся, чтобы эти риски минимизировать, а негативных эффектов избежать, при этом обеспечить объективность оценочной деятельности?

3. Как следовало бы скорректировать предшествующую данному уроку деятельность преподавателя / мастера производственного обучения?

III. Инструменты для формирования индивидуально-психологического профиля выпускника, начинающего и опытного педагога

Утверждения диагностического опросника

1. Я постараюсь отнестись к исследованию ответственно и быть максимально искренним (искренней).

2. У меня очень сложный для окружающих характер.

3. Я лучше справляюсь с работой в тишине и одиночестве, чем в присутствии многих людей или в шумном месте.

4. Решая серьезные проблемы, я, как правило, обхожусь без посторонней помощи.

Инструменты для проведения профессионального экзамена педагогов профессионального обучения

Задания для практического этапа профессионального экзамена

1. Установите последовательность действий при разработке образовательной программы (программы модуля, дисциплины, практики) (в формате цифра (1, 2, 3 и т. д.) – буква):

- А. Оформление пояснительной записки (паспорта) программы
- В. Определение объема (количества часов) программы
- С. Определение структуры и отбор содержания программы
- Д. Определение результатов освоения программы
- Е. Определение условий реализации программы
- Ф. Определение форм, методов и критериев оценивания результатов

2. Выберите из перечисленных педагогических технологий ту, которая *НЕ* относится к категории цифророжденных:

- 1) виртуальная экскурсия;
- 2) гибридное обучение;
- 3) опережающее обучение;
- 4) мобильное обучение;
- 5) сетевой учебный проект.

3. Установите соответствие между терминами и определениями (одно определение лишнее):

А. Индикатор готовности и желания действовать	1. Вес
В. Показатель эмоционального и физического самочувствия	2. Пристройка
С. Проявление отношения между участниками общения	3. Мобилизация
Д. Показатель готовности к диалогу	

Задание для практического этапа профессионального экзамена «Защита сценария занятия в рамках учебной практики»

В ходе выполнения задания экзаменуемый демонстрирует выполнение *трудовой функции В/01.6*: Организация учебно-производственной деятельности обучающихся по освоению программ профессионального обучения и (или) программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих и (или) специалистов среднего звена в том числе с использованием дистанционных технологий, электронного обучения и цифровых средств.

Задание

Представьте заранее подготовленный сценарий занятия на этапе закрепления умений в рамках учебной практики.

В ходе защиты сценария должны быть представлены:

- 1) тема занятия;
- 2) цели (ожидаемые результаты) занятия и критерии их оценки;
- 3) оборудование и учебно-методические материалы, наглядные пособия, ЭОРы, тренажеры (симуляторы) – при необходимости;
- 4) основные этапы занятия в соответствии с дидактической схемой;
- 5) форма и содержание контроля деятельности обучающихся на занятии;
- 6) приемы развития учебной мотивации, используемые на занятии.

Критерии оценки:

- каждое задание соотнесено с конкретными умениями, знаниями, компетенциями (результатами обучения), степень сформированности которых проверяет задание;
- текст каждого задания сформулирован с учетом возрастных особенностей обучающихся (язык задания понятен и доступен для понимания обучающихся);
- текст задания соответствует принципу междисциплинарности;
- в каждом задании представлены условия его выполнения: время, возможности использования разных источников, форма представления результата;
- критерии оценки результата выполнения каждого задания диагностичны (соответствуют заявленным для проверки результатам обучения и могут быть однозначно оценены любым мастером производственного обучения, реализующим образовательную программу по профессии, специальности);
- обосновано использование цифровых ресурсов (при необходимости).

Условия выполнения задания

Место проведения экзамена – аудитория.

Соискатель может пользоваться ФГОС СПО по профессии, специальности; ОПОП СПО; рабочей программой профессионального модуля, справочной и методической литературой.

Максимальное время выполнения задания: **120 мин.**

Научное издание

Есенина Екатерина Юрьевна
Коновалов Антон Андреевич
Кислов Александр Геннадьевич
Захаровский Леонид Владимирович

ФОРМИРОВАНИЕ, ОЦЕНКА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Монография

Редактор Н. А. Мезина
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 20.12.23. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 9,4. Уч.-изд. л. 9,5. Тираж 500 экз. Заказ № _____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
