

Раздел 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Научная статья

УДК 377.112:371.136

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-2-11-33

ОЦЕНКА КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ СИСТЕМЫ СПО КАК ОСНОВА ДЛЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Антон Андреевич Коновалов

*кандидат педагогических наук,
директор Научно-образовательного центра
исследования перспектив кадрового обеспечения
системы профессионального образования*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*anton-andreevi4@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>*



Аннотация. Представлены результаты апробации специально разработанного комплекта диагностических кейсов для оценки профессионально-педагогической компетентности педагогических работников сферы профессионального образования ($n = 81$; ноябрь 2022 г.). Выявлены статистически значимые корреляции в уровнях сформированности организационно-управленческих компетенций педагогов, в том числе следующие: между способностью организовывать и проводить занятия и способностью диагностировать образовательные потребности обучающихся; между способностью формировать образовательно-производственную среду, оснащая и модернизируя помещение, и способностью устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися. Сделан вывод, что с использованием апробированных кейсов могут быть выявлены профессиональные дефициты педагогов, на основе чего будет сформирован комплекс мероприятий по организации профессионального развития.

Ключевые слова: педагог профессионального образования, профессионально-педагогическая компетентность, оценка уровня компетенции, диагностический кейс, профессиональные дефициты, профессиональное развитие

Для цитирования: Коновалов А. А. Оценка компетентности педагогических кадров системы СПО как основа для их профессионального развития // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 2 (14). С. 11–33. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-2-11-33>.

© Коновалов А. А., 2023

INSIGHT. 2023. № 2 (14)

11

Section 1. VOCATIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: METHODS AND TRENDS OF DEVELOPMENT

Original article

VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS' COMPETENCE ASSESSMENT AS A BASIS FOR THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Anton A. Konovalov

*Candidate of Sciences in Pedagogy,
Director of the Scientific and Educational Center
for the Study of the Prospects
of Personnel Support in the System of Professional Education
Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia
anton-andreevi4@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>*

Abstract. The article presents the results of testing a specially designed set of diagnostic cases for assessing the teachers' professional and pedagogical competence in the field of vocational education (n = 81; November 2022). The analysis made it possible to identify statistically significant correlations in the levels of formation of organizational and managerial competencies of teachers, including: between the ability to organize and conduct classes and the ability to diagnose the educational needs of students; between the ability to shape the educational and production environment, equipping and modernizing the premises, and the ability to establish pedagogically appropriate relationships with students. With the use of proven cases, teachers' professional deficits can be identified, on the basis of which a set of measures for organizing professional development is formed.

Keywords: vocational education teacher, professional and pedagogical competence, the competence level assessment, diagnostic case, professional deficits, professional development

For citation: Konovalov A. A. Vocational education teachers' competence assessment as a basis for their professional development // INSIGHT. 2023. № 2 (14). P. 11–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-2-11-33>.

*Для самого учителя недостаточно знать, чему учить,
но должно еще знать, как учить, и не только теоретически,
но уметь практически.*

К. Д. Ушинский

Введение и постановка проблемы. Повышение качества профессиональной подготовки, приближение содержания обучения к реалиям производства, усиление воспитательного компонента образовательного процесса – вот лишь некоторые из приоритетных направлений развития системы среднего профессионального образования (СПО) [1]. Непосредственную роль в реализации данных направлений играет педагог профессионального образования, уровень квалификации которого выступает условием достижения высоких результатов подготовки кадров для рынка труда.

По данным Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» ежегодно повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку осуществляют более 70 % педагогических работников, реализующих образовательные программы профессионального обучения, из них немногим более 50 % – по профилю педагогической деятельности, и лишь около 10 % педагогов – в формате стажировок [2, с. 322].

Необходимым действием, обеспечивающим развитие кадрового обеспечения системы профессионального образования, с чем сегодня соглашаются ученые разных стран мира (М. Н. Кичерова, М. Ю. Семенов [3], J. Gulikers, H. Viemans, M. Mulder [4]), является объективная оценка квалификации педагогических работников.

В настоящем исследовании также предпринята попытка оценить уровень сформированности профессиональных компетенций педагогов системы профессионального образования. Анализ, интерпретация и представление результатов такой оценки стали *целью* статьи. В качестве диагностического инструмента был выбран метод решения дидактического кейса, подробное описание и обоснование целесообразности данного выбора будут представлены ниже. Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие *исследовательские задачи*:

1) изучение опыта использования дидактического кейса в качестве диагностического инструмента, методологическое обоснование целесообразности данного метода и разработка комплекта диагности-

ческих кейсов, направленного на оценку уровня сформированности компетенций педагогических работников;

2) проведение процедуры оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов профессионального образования;

3) интерпретация результатов и выявление корреляционных связей между уровнями сформированности различных компетенций.

При этом в исследовании принято несколько *ограничений*. Во-первых, предмет оценки ограничен некоторыми профессиональными компетенциями педагогов профессионального образования в части психолого-педагогической подготовки. Во-вторых, в качестве диагностического инструмента был использован только метод кейс-оценки. В-третьих, исследование охватывает представители педагогического сообщества системы СПО только одного региона Российской Федерации.

Обзор литературы. Диагностике компетентности педагогов в мировой науке и практике сегодня посвящены исследования многих авторов. Методология оценки профессиональной компетентности педагогов профессионального образования, как указывает Е. Ю. Есенина с соавторами, основывается 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; адаптируемость инструментария оценивания (непротиворечивость и преемственность процедур внутреннего и внешнего оценивания) [5].

Для проведения процедуры оценки уровня сформированности компетенций педагогов, как отмечает В. И. Блинов с соавторами, нужны комплексные оценочные средства, демонстрирующие решение профессиональных задач, актуализацию умений в новых обстоятельствах, использование универсальных способов деятельности [6].

Одним из таких оценочных средств является дидактический кейс, на диагностический потенциал которого указывает Н. В. Бордовская с соавторами, говоря о моделирующих возможностях данного метода [7].

Использование кейсов в качестве диагностического инструментария оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов предлагается Л. В. Скоровой, А. Ю. Качимской

и Ю. А. Якушевой. Исследователи отмечают следующие преимущества данного инструмента в процедуре оценки [8]:

1) возможность оценивать не шаблонные варианты решения профессиональных ситуаций, а уникальный ответ, сформулированный респондентом;

2) опора на нерегламентированное решение описанной в кейсе профессиональной ситуации;

3) высокая информативность, которая позволяет получить качественную, а не только количественную информацию;

4) возможность решать не только диагностические, но и формирующие и развивающие задачи.

Согласимся с Н. Н. Колосовой в том, что при использовании кейсов в качестве письменного контроля, необходимо, чтобы такие кейсы не предполагали однозначного решения, а были направлены на формулировку открытого ответа [9].

А. А. Galiakberova, S. I. Grakhova и I. M. Zakharova в структуру диагностического кейса предлагают включать следующие элементы: описание проблемной педагогической ситуации; выбор гипотезы о причине проблемы или затруднения; выбор педагогически целесообразных методов решения проблемы; обоснование решения и указание на возможные эффекты [10]. Конкретизировать описание проблемной ситуации А. А. Шаповалов рекомендует такими фактами, как область действия и общая характеристика рассматриваемого сюжета, а также его процессуальная (в чем заключается деятельность педагога и студентов?), предметная (в чем состоит предмет их деятельности?) и временная характеристики [11].

Справедливо отмечает И. Ю. Гутник, что оценка компетентности педагогических работников способствует усилению их субъектной позиции, более глубокому пониманию ценностных ориентиров трансформации современного образовательного процесса, выбору дальнейшего пути профессионального развития [12]. В связи с этим ценным становится высказывание В. В. Вертиля и А. Г. Кислова: «оценивание педагогов должно служить не столько выявлению недостатков (дефицитов) профессионализма, сколько выработке возможных траекторий развития педагога» [13, с. 61].

Учитывая указанную выше значимость организации профессионального развития педагогов, китайские ученые (X. Jin с соавторами) верно отводят лидирующую роль в этом процессе программам повышения квалификации [14]. Представляя модель повышения квалификации педагогов, Ш. И. Кубенова и Н. К. Кибатаева предлагают фокусировать содержание и организационные аспекты не на собственно преподавании, а на обучении людей учиться, на формировании способности и готовности обучаться на протяжении всей жизни [15]. Немаловажную роль в процессе повышения квалификации педагогов А. Ноekstra, J. Kuntz и P. Newton отводят личности и профессионализму наставника [16]. Е. В. Гусева считает необходимыми обучающие мероприятия, которые зарекомендовали себя как успешные в соединении обучения педагогов с последующим внедрением его результатов в собственную профессионально-педагогическую практику. Среди них особо выделим следующие: семинары, стажировки, тренинги, мастер-классы, творческие лаборатории, практикумы с участием ученых [17]. На эффективность повышения квалификации педагогов профессионального образования с использованием формы командной работы указывают А. Beverborg, P. Slegers и K. Veen [18], с применением методов формирующего оценивания – А. W. Gotwals и D. Cisterna [19]. Для этой же цели рекомендует методику обучения на рабочем месте J. H. Broad [20], а D. Andriušaitienė [21] и В. И. Блинов с соавторами [22] предлагают модели развития компетентности педагогов профессионального образования на основе социального партнерства, т. е. в тесном контакте и взаимодействии с производственным сектором рынка труда.

Комплексное решение обозначенных выше проблем по восполнению профессионально-педагогических дефицитов педагогов профессионального образования видится во внедрении в действие как на федеральном, так и региональном и межрегиональном уровнях модели формирования и совершенствования навыков педагогических кадров образовательных организаций системы СПО, содержание и структура которой представлены в работе Е. Ю. Есениной и А. А. Коновалова [23]. Данная модель включает в себя такие важные для системы повышения квалификации и профессионального развития педагогов элементы, как организационно-педагогическое сопровождение про-

фессионального самоопределения студентов и выпускников профильных отраслевых образовательных программ, работников предприятий, потерявших работу граждан (имеющих профильное отраслевое образование); научно-методическое сопровождение практикующих педагогов, включающее в себя диагностику уровня компетентности, профессиональных дефицитов, помощь в профессиональном развитии и восполнении дефицитов с целью удержания на рабочем месте педагогических кадров системы СПО; мониторинг рынка труда; результаты независимой оценки квалификации педагогов, первичной и периодической аттестации; определение удовлетворенности педагогов и их работодателей развитием навыков посредством системы дополнительного педагогического образования.

Материалы и методы. Теоретико-методологическую основу исследования составили теория развития профессионального и профессионально-педагогического образования (В. И. Блинов, Е. Н. Геворкян, П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцев, В. А. Федоров), методология диагностики и оценки профессиональной компетентности педагогов (И. Ю. Гутник, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович), что позволило автору статьи разработать комплект диагностических кейсов, направленный на оценку уровня сформированности компетенций педагогов профессионального образования и провести процедуру такой оценки.

Для выявления и обобщения имеющихся в мировой науке подходов к пониманию содержания и оценки профессиональных компетенций педагогов профессионального образования был проведен анализ 25 научных работ по теме исследования из международных баз данных Scopus и WOS, а также из включенных в Российский индекс научного цитирования (eLIBRARY), которые были отобраны по ключевым словам «педагог профессионального образования», «профессионально-педагогическая компетентность», «оценка уровня компетенции», «диагностический кейс», «профессиональные дефициты», «профессиональное развитие», с глубиной поиска 14 лет (об этом свидетельствует количество источников в списке литературы).

Предметом диагностики являлись следующие компетенции преподавателей и мастеров производственного обучения (обоснование компетентностного портрета педагога профессионального образования,

в который входят в том числе названные ниже компетенции, представлено в ранней публикации автора [24]):

1) *методические* (учебно-профессиональные, учебно-проектировочные):

- способность организовывать и проводить лабораторно-практические занятия и все виды практики обучающихся (МК-1);
- готовность использовать педагогически обоснованные формы и методы организации учебного процесса, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии (МК-2);
- способность контролировать и оценивать работу обучающихся в процессе учебной и производственной практики (производственного обучения), обеспечивать соблюдение обучающимися техники безопасности и сознательной дисциплины (МК-3);

2) *организационно-управленческие*:

- готовность формировать в учебно-производственной мастерской образовательно-производственную среду, разрабатывать мероприятия по модернизации их оснащения (ОУК-1);
- готовность осуществлять взаимодействие с работодателями, согласовывать виды работ, результаты и объекты практики (ОУК-2);

3) *в области воспитательной деятельности*:

- способность диагностировать ценностно-смысловые, эмоционально-волевые, потребностно-мотивационные, интеллектуальные характеристики, образовательные потребности студентов, оценивать возможности и условия их реализации (ВК-1);
- способность и готовность устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися, использовать вербальные и невербальные средства педагогической поддержки студентов, испытывающих затруднения в общении (ВК-2);
- способность создавать условия для личностного и профессионального развития студентов в условиях неопределенности рынка (ВК-3).

Особо отметим, что диагностику компетенций, не вошедших в представленный перечень, целесообразно, по мнению автора, осуществлять посредством других дидактических инструментов, что может стать предметом самостоятельного исследования.

Для осуществления оценки перечисленных выше компетенций у педагогов профессионального образования нами был разработан комплект из трех диагностических кейсов (ДК). Приведем его.

Комплект диагностических кейсов.

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?»

Ответы на предлагаемые вопросы к ситуации:

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

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

3. Какие Вы можете смоделировать варианты ответа мастера производственного обучения (необходимо указать 3 варианта), и как Вы можете описать 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, в планируемом к освоению в дальнейшем учебно-производственном процессе никак нельзя подойти без прочных знаний множества нюансов, о которых Вы также будете в ходе лекции рассказывать. Поэтому

сегодня Вы с особой тщательностью подошли к планированию лекции и разработке сценария изложения материала.

Ответьте на предлагаемые ниже вопросы:

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

Отметим, что на практике, даже максимально хорошо подготовившись к лекции, бывает очень трудно избежать вопросов и реплик от аудитории, например, таких: «Зачем нам столько теории?», «Давайте лучше поскорее перейдем к практике – начнем делать, тогда все и поймем», «Да, и вообще, потом, на предприятии, нам эта теория будет не нужна».

2. Как Вы отреагируете на вышеуказанную реплику и вопросы? Какую модель поведения Вы можете предложить (она не должна рассеивать внимание аудитории, а, наоборот, усиливать мотивацию на дальнейшее усвоение материала)?

Кейс 3. «Аукцион ученических изделий».

Сегодня у Вас завершающий освоение крупного раздела учебной дисциплины профессионального цикла контрольно-проверочный урок. Студенты работали в группах по несколько человек (на группы студенты 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. Поэтому было решено на финальном уроке 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 обучающихся, надеясь на эффект метода «делай как я». Другие две группы работали практически самостоятельно, что Вы, конечно, в ходе постоянного, но незаметного для обучающихся наблюдения фиксировали, и за все время работы дали лишь по 2–3 комментария. Студенты, вошедшие в пятую группу, дружно пропускали внушительную часть занятий, в результате чего подготовили изделие, не только с нарушением производственной технологии, но и не соответствующее ряду заранее оговоренных требований.

Ответьте на предложенные вопросы:

1. Какие Вы можете спрогнозировать 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, с необходимостью при этом обеспечить объективность оценочной деятельности?

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

Далее в табл. 1 представлено соответствие диагностических кейсов измеряемым компетенциям.

Таблица 1

Соответствие диагностических кейсов измеряемым компетенциям

Шифр профессионально-педагогической компетенции	ДК № 1	ДК № 2	ДК № 3
<i>Методические (учебно-профессиональные, учебно-проектировочные)</i>			
МК-1		+	
МК-2	+		
МК-3			+
<i>Организационно-управленческие</i>			
ОУК-1	+		
ОУК-2	+		
<i>В области воспитательной деятельности</i>			
ВК-1			+
ВК-2	+		
ВК-3	+		

Как видно из табл. 1, в совокупности диагностические кейсы охватывают все представленные для оценки компетенции.

Разработанный комплект диагностических кейсов для оценки профессионально-педагогической компетентности педагогических работников сферы профессионального образования был апробирован в ходе опытно-поискового исследования, которое было проведено в ноябре 2022 г. В исследовании принял участие 81 педагогический работник из 8 профессиональных образовательных организаций Тамбовской области (табл. 2).

Большинство участников исследования – это преподаватели профильных (специальных) учебных дисциплин (43,2 % от общего числа), на втором месте по количеству оказались преподаватели дисциплин об-

щеобразовательного цикла (34,6 %). Мастера производственного обучения составили лишь 6,2 % участников исследования, примерно в таком же количестве решение диагностических кейсов было представлено советниками директоров по воспитательной работе, а также методистами, педагогами-психологами и педагогами-организаторами (табл. 3).

Таблица 2

Распределение участников исследования
по образовательным организациям

Образовательная организация	Количество, чел./% (от всей выборки)
Колледж техники и технологии наземного транспорта им. М. С. Солнцева	21/25,9
Колледж торговли общественного питания и сервиса	15/18,5
Многопрофильный колледж им. И. Т. Карасева	14/17,2
Приборостроительный колледж	4/5,0
Строительный колледж имени А. И. Ананьева	3/3,7
Тамбовский бизнес-колледж	5/6,2
Тамбовский областной медицинский колледж	4/5,0
Техникум отраслевых технологий	15/18,5

Таблица 3

Распределение педагогов профессионального образования
по должности, занимаемой в организации

Должность	Количество, чел./%
Мастер производственного обучения	5/6,2
Преподаватель общеобразовательных дисциплин	28/34,6
Преподаватель профильных (специальных) учебных дисциплин	35/43,2
Советник директора по воспитательной работе	6/7,4
Методист; педагог-организатор; педагог-психолог	7/8,6
<i>Итого</i>	81/100,0

Педагогам предлагалось дать письменное решение каждого из диагностических кейсов с развернутыми ответами на каждый вопрос. На решение одного кейса отводилось 20 мин. Решения оценивались по стандартизированной балльной шкале уровня сформированности профессионально-педагогических компетенций, использованной автором ранее [25] (табл. 4).

Таблица 4

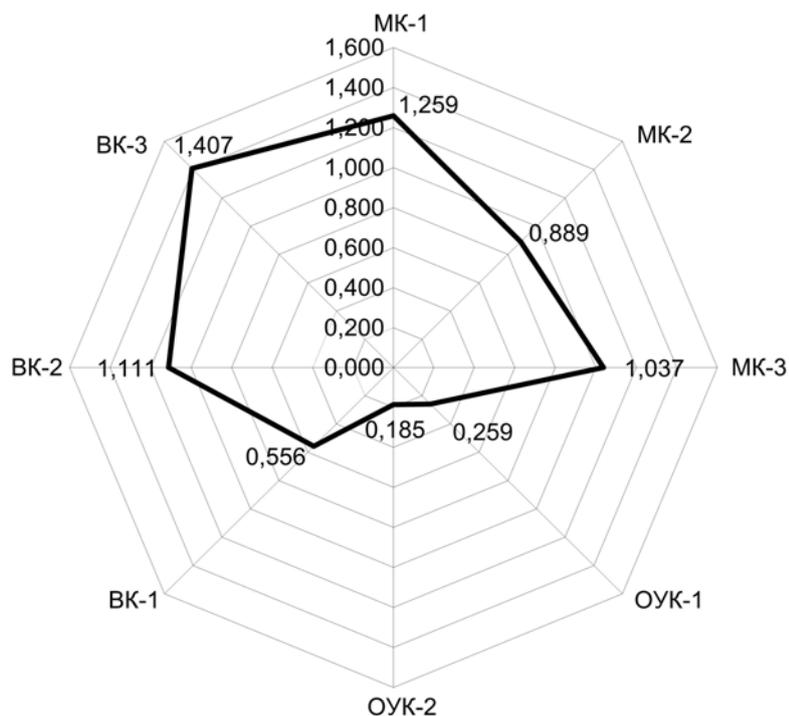
Уровни сформированности профессиональных компетенций

Уровень	Оценка, баллы	Содержательное описание профессиональных компетенций
Нулевой	0	Не реализует компетенцию в полном объеме, применяет единичные дескрипторы в работе Не видит смысла и своей роли в реализации компетенции
Базовый	1	Реализует компетенцию в полном объеме для решения только стандартных привычных рабочих задач Реализует часть дескрипторов компетенции для решения задач в ходе работы в непривычных или сложных условиях Дескрипторы компетенций проявляются нестабильно, от случая к случаю
Опыта	2	Показатели базового уровня Реализует компетенцию в полном объеме, в том числе для решения задач в ходе работы в непривычных или сложных условиях Дескрипторы компетенции проявляются стабильно и систематически
Мастерства	3	Показатели уровня опыта Реализует компетенцию в полном объеме для решения особо сложных и масштабных задач в нестандартных условиях Своим примером заряжает и задает эталон применения компетенции

Для анализа полученных результатов использовались следующие методы статистического анализа: дескриптивная статистика – меры центральной тенденции (« M_0 » – мода, « M_e » – медиана, « μ » – среднее зна-

чение), меры разброса данных (дисперсия, стандартное отклонение), проверка нормальности распределения (асимметрия, эксцесс), корреляционный анализ – непараметрический коэффициент корреляции r -Спирмена. Программное обеспечение – IBM SPSS Statistics 24.

Результаты. Оценка решений диагностических кейсов по описанной выше шкале показала, что наиболее сформированными оказались методические компетенции педагогов, средний уровень оценки которых варьируется от базового уровня до уровня опыта (рисунок). С одной стороны, методика профессионального обучения в процессе профессионально-педагогической подготовки кадров является одной из ключевых учебных дисциплин, с другой стороны, профессионально-педагогическая деятельность как таковая невозможна без ежедневной реализации именно методических компетенций, составляющих основу содержания процесса обучения в целом. Поэтому более высокий уровень сформированности именно данной группы компетенций по сравнению с другими представляется логичным.



Средний уровень сформированности профессиональных компетенций педагогов профессионального образования

Исследование показало, что наиболее развитой методической компетенцией у педагогов является компетенция, связанная со способностью организовывать и проводить лабораторно-практические занятия и все виды практики обучающихся ($\mu = 1,259$; $M_e = 1$; $M_o = 1$). На втором месте оказался уровень сформированности компетенции, определяющей способность контролировать и оценивать работу обучающихся в процессе обучения ($\mu = 1,037$; $M_e = 1$; $M_o = 0$). Несмотря на то, что превалирует базовый уровень владения данной компетенцией, вызывает тревогу статистический показатель «Мода», равный нулю, что свидетельствует о большом количестве участников, в ответах которых не отражены показатели рассматриваемой компетенции. С другой стороны, именно в данной компетенции были выявлены ответы педагогов, оцененные на уровне мастерства (использование методов чек-листа в оценивании, привлечение самих обучающихся к оценке результатов продуктов деятельности и др.).

Наконец, готовность использовать педагогически обоснованные формы и методы организации учебного процесса, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии оказалась наименее сформированной у педагогов, принявших участие в исследовании ($\mu = 0,889$; $M_e = 1$; $M_o = 0$). Данный результат представляется автору одним из наиболее тревожных, так как свидетельствует об отсутствии педагогического творчества в процессе профессионально-педагогической деятельности, о низкой мотивации педагогов к профессиональному развитию и совершенствованию уровня их методического мастерства.

Переходя к описанию уровня выраженности организационно-управленческих компетенций педагогов профессионального образования по результатам решения диагностических кейсов, заметим, что они близки к нулевому уровню ($\mu_{\text{ОУК-1}} = 0,259$; $\mu_{\text{ОУК-1}} = 0,185$). Справедливости ради необходимо заметить, что количество собственно мастеров производственного обучения, принявших участие в исследовании (компетентностному портрету именно данной должности в большей степени соответствуют организационно-управленческие компетенции), составило лишь 6,2 %. При этом те ответы, которые были оценены на уровне опыта, содержат вполне талантливые идеи (привлечение спонсорской поддержки, «мозговой штурм» касаясь того, как мо-

нетизировать учебные результаты, и, как следствие, участие в грантовых конкурсах).

Далее рассмотрим результаты оценки компетенций, связанных с организацией воспитательной деятельности в колледжах. Способность диагностировать образовательные потребности обучающихся в решении кейсов у педагогов оказалась ниже базового уровня ($\mu = 0,556$, $M_e = 1$; $M_o = 1$), в то время как способность и готовность устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися чуть выше базового ($\mu = 1,111$, $M_e = 1$; $M_o = 2$), при том, что у большинства педагогов в данной компетенции наблюдается уровень опыта, о чем свидетельствует значение такой меры центральной тенденции, как «Мода». Педагоги вполне способны осознавать и прогнозировать реакции и эффект от того или иного стиля поведения в содержащихся в кейсах учебных ситуациях.

Наиболее развитой воспитательной компетенцией стала способность создавать условия для личностного и профессионального развития студентов в условиях неопределенности рынка ($\mu = 1,407$; $M_e = 1$; $M_o = 2$). Данная компетенция оказалась наиболее сформированной в сравнении со всеми компетенциями, по которым в нашем исследовании проводилась оценка, что во многом объясняется созидательным характером педагогической профессии.

Проведенный корреляционный анализ с использованием непараметрического коэффициента корреляции r -Спирмена показал следующие результаты. Прежде всего отметим, что наблюдается статистически значимая закономерность в уровнях сформированности обеих организационно-управленческих компетенций ($r = 0,543$, $p < 0,01$), что видится вполне логичным. Если мастер производственного обучения способен и готов разрабатывать мероприятия по модернизации и оснащению учебно-производственной мастерской, то он готов и к взаимодействию с работодателями будущих выпускников.

Другая статистически значимая закономерность выявлена между компетенциями разных групп: между методической компетенцией, связанной со способностью организовывать и проводить занятия в целом, и с воспитательной, определяющейся способностью диагностировать образовательные потребности обучающихся ($r = 0,463$, $p < 0,05$). Известно, что успех занятия во многом зависит от мотивации студен-

тов на образовательную деятельность, которая, в свою очередь, опосредована потребностями обучающихся. То есть, если преподаватель или мастер производственного обучения верно определяет образовательные потребности студентов, грамотно соотносит их содержание с запланированными образовательными результатами, соответствующим образом мотивирует студента, в таком случае организация и проведение занятия оказываются на высоком уровне. Это в очередной раз позволяет убедиться в единстве учебной и воспитательной составляющих в процессе образования.

Особый интерес представляет ярко выраженная корреляция между организационно-управленческой компетенцией, подразумевающей способность педагога профессионального образования формировать в учебно-производственной мастерской образовательно-производственную среду, оснащая и модернизируя помещение, и воспитательной компетенцией, которую характеризуют способность и готовность преподавателя устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися ($r = 0,569$, $p < 0,01$). В данном случае связь компетенций прослеживается, по мнению автора, не столько в самом их содержании, сколько в их обусловленности коммуникативными способностями.

Обсуждение результатов. Представленные в статье эмпирические данные являются результатом апробации комплекса диагностических кейсов. Диагностированный уровень сформированности профессиональных компетенций педагогических работников организаций системы СПО посредством данного инструментария нацелен на определение векторов профессионального развития педагогов (в этой позиции мы солидарны с В. В. Вертилем и А. Г. Кисловым [13]).

Использование кейса в качестве диагностического инструмента позволило не просто выявить знаниевую компоненту (как, например, в случае использования теста), но благодаря развернутым ответам участников помогло понять модели их поведения в педагогических ситуациях, представленных в кейсах. Это, в свою очередь, позволяет говорить именно о компетенциях и уровнях их сформированности (Л. В. Скорова, А. Ю. Качимская и Ю. А. Якушева [8]; А. А. Galiakberova, S. I. Grakhova и I. M. Zakharova [10]).

Таким образом, выявленный существенный дефицит педагогов профессионального образования в методических компетенциях актуализирует вопрос комплексного подхода к процедуре повышения квалификации и организации профессионального развития педагогов системы профессионального образования. Несмотря на статистические данные о том, что ежегодно педагогические работники (в том числе организаций системы СПО) повышают уровень своей квалификации [1], напрашивается вывод о формальном подходе к данной процедуре, хотя мы и не исключаем, что целью является соблюдение нормативного требования к периодичности процедуры повышения квалификации. В связи с этим можно утверждать, что правы Н. К. Кибатаева и Ш. И. Кубенова, называя желание педагогов к профессиональному развитию первичным в процессе повышения квалификации [15]. Организация же самого процесса повышения квалификации педагогов, по глубокому убеждению автора, должна опосредоваться большим изобилием и вариативностью организационных форм, эффективных и инновационных методических приемов, которые наряду с содержанием дополнительных профессиональных программ повышения квалификации сами по себе уже будут ценными для педагогов, что также созвучно и позиции других исследователей (А. Beverborg, P. Sleegers и K. Veen [18], A. W. Gotwals и D. Cisterna [19] и др.).

Кроме того, ярко выраженные дефициты в организационно-управленческих компетенциях и выявленная их связь со способностью и готовностью педагогов профессионального образования устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения со студентами также подчеркивают их важность для реализации профессионально-педагогической деятельности. Сближение профессиональных образовательных организаций и бизнес-сообщества, наблюдаемое в последние несколько лет в связи с ростом популярности чемпионатного движения «Молодые профессионалы», а также внедрением федерального проекта «Профессионалитет», требует от педагогического сообщества высокого уровня сформированности коммуникативных компетенций, необходимых как для выстраивания профессиональных взаимоотношений с производственным сектором рынка труда (D. Andriušaitienė [21], В. И. Блинов с соавторами [22]), так и с коллегами (А. Hoekstra, J. Kuntz и P. Newton [16]) и студентами (А. А. Шаров [25]).

Выявленные в ходе представленного в статье исследования профессиональные дефициты в реализуемых компетенциях, по глубокому убеждению автора и в согласии с позицией X. Jin, D. Tigelaar с соавторами [14], должны стать предметом пристального изучения и лечь в основу комплекса мероприятий не только по восполнению данных дефицитов, обеспечивающих должный уровень профессионального развития педагогов, но и по предупреждению таковых дефицитов у будущих педагогов профессионального образования, т. е. изначальному формированию рассмотренных в статье компетенций на уровне, необходимом для качественной реализации образовательного процесса.

Заключение. Таким образом, после изучения положительного опыта использования дидактического кейса в качестве диагностического инструмента нами был разработан и внедрен комплект диагностических кейсов для оценки уровня сформированности трех групп профессиональных компетенций (методические (учебно-профессиональные, учебно-проектировочные), организационно-управленческие и воспитательные) педагогов профессионального образования.

Процедура оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов профессионального образования показала следующие результаты. Очевидно, что наиболее позитивные из них оказались в части сформированности методических компетенций педагогов, средний уровень оценки которых по описанной выше шкале варьируется от базового уровня до уровня опыта. Именно данные компетенции, связанные с организацией и проведением занятий, выбором и использованием для этого педагогически обоснованных форм, методов, а также с оценочной деятельностью образовательных результатов студентов, педагоги реализуют в своей каждодневной профессионально-педагогической деятельности.

Не менее важные для педагогов профессионального образования компетенции, сопряженные с организацией воспитательной деятельности в колледжах, оказались сформированными на более низком уровне. Организационно-управленческие компетенции педагогов близки к уровню несформированности.

Выявленные с использованием статистических методов корреляционные связи между уровнями сформированности различных компетенций позволяют говорить о важности универсальных компетенций (soft-компетенций) и личностных качеств в реализации профессионально-педагогической деятельности педагогов профессионального образования. По нашему мнению, сопровождение профессионального развития педагогов должно осуществляться и в этих направлениях.

Выражаем надежду, что полученные в результате исследования и представленные в статье данные послужат основой для дальнейшего совершенствования комплекса дидактических инструментов, с помощью которых можно оценивать уровень сформированности профессиональных компетенций, не составивших предмет настоящего исследования, но реализуемых в профессионально-педагогической деятельности. Другим важным направлением развития этой тематики становится проектирование содержания образовательных программ, нацеленных непосредственно на сопровождение профессионального развития педагогов профессионального образования.

Список источников

1. Соболевская О. В. Картотека: среднее профессиональное образование в России. Перегрузка системы // Научно-образовательный портал IQ – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://iq.hse.ru/news/782238459.html?ysclid=lguglk1mem111404833>.
2. Индикаторы образования: 2023: статистический сборник / Н. В. Бондаренко [и др.]; под общ. ред. Н. Ю. Анисимова [и др.]; Высш. шк. экономики. М., 2023. 432 с. URL: <https://issek.hse.ru/news/819337223.html>.
3. Кичерова М. Н., Семенов М. Ю., Зюбан Е. В. Практики оценки квалификаций: новые возможности и ограничения // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 7. С. 71–98. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-71-98>.
4. Gulikers J., Biemans H., Mulder M. Developer, teacher, student and employer evaluations of competence-based assessment quality // *Studies in Educational Evaluation*. 2009. Vol. 35, iss. 2–3. P. 110–119. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.05.002>.

5. Есенина Е. Ю., Сатдыков А. И., Коновалов А. А. Методология и инструментарий современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы среднего профессионального образования // Мир психологии. 2022. № 4 (111). С. 116–133. https://doi.org/10.51944/20738528_2022_4_116.

6. Современные подходы к оцениванию квалификаций / В. И. Блинов [и др.] // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 100–106.

7. Кейс-метод как средство оценивания и развития терминологической компетентности будущего педагога / Н. В. Бордовская [и др.] // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 4 (93). С. 728–749. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.093.022.201804.728-749>.

8. Скорова Л. В., Качимская А. Ю., Якушева Ю. А. Диагностический ресурс кейс-метода в оценке готовности будущих педагогов к обеспечению психологической безопасности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23, № 2 (86). С. 456–465. <https://doi.org/10121603/2078-8975-2021-2-456-465>.

9. Колосова Н. Н. Использование кейс-тестинга в условиях дистанционного обучения педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. Вып. 4 (45). С. 32–38. URL: <https://ipk74.ru/upload/documents/jornal45.pdf?ysclid=lguhgvpaуз442954841>.

10. Galiakberova A. A., Grakhova S. I., Zakharova I. M. Application of case tasks in the assessment of professional competence of a future teacher // Revista Inclusiones. 2020. Vol. 7, № 4. P. 528–538. URL: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1568>.

11. Шаповалов А. А. Педагогические задачи в структуре профессиональной подготовки учителя // Известия Алтайского государственного университета. 2012. Т. 2, № 2 (74). С. 40–42. URL: <http://izvestia.asu.ru/2012/2-2/peda/10.ru.html>.

12. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Science for Education Today: Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2021. Т. 11, № 4. С. 33–45. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2104.02>.

13. Вертиль В. В., Кислов А. Г. В развитие методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2022. Т. 10, № 4. С. 54–68. <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.002>.
14. Novice teachers' appraisal of expert feedback in a teacher professional development programme in Chinese vocational education / X. Jin [et al.] // *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 112. P. 103652. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103652>.
15. Кубенова Ш. И., Кибатаева Н. К. В фокусе – «Орлеу»: инновационный опыт обучения педагогов // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2015. № 4. С. 31–36.
16. Hoekstra A., Kuntz J., Newton P. Professional learning of instructors in vocational and professional education // *Professional Development in Education*. 2018. Vol. 44, iss. 2. P. 237–253. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1280523>.
17. Гусева Е. В. Методическое сопровождение профессионального роста педагога // *Педагогическое искусство*. 2021. № 2. С. 33–36.
18. Beverborg A., Slegers P., Veen K. Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter? // *Teaching and Teacher Education*. 2015. Vol. 48. P. 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.015>.
19. Gotwals A. W., Cisterna D. Formative assessment practice progressions for teacher preparation: A framework and illustrative case // *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 110. P. 103601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103601>.
20. Broad J. H. Vocational knowledge in motion: rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development // *Journal of Vocational Education & Training*. 2016. Vol. 68, iss. 2. P. 143–160. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1128962>.
21. Andriušaitienė D. Model of Organization of VET Teachers' Technological Competences Development – The Lesson of Social Partnership // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 110. P. 647–657. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.909>.
22. Блинов В. И., Сатдыков А. И., Селиверстова И. В. Актуальное состояние взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий // *Образование и наука*. 2021. Т. 23, № 7. С. 41–70. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-41-70>.

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

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

25. Шаров А. А., Коновалов А. А. Универсальные компетенции педагогов профессионального образования: оценка и анализ взаимосвязей // *Science for Education Today: Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2022. Т. 12, № 5. С. 7–21. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2205.01>.

Статья поступила в редакцию 28.02.2023; одобрена после рецензирования 25.04.2023; принята к публикации 28.04.2023.

The article was submitted 28.02.2023; approved after reviewing 25.04.2023; accepted for publication 28.04.2023.