

В развитие методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций

В. В. Вертиль¹, А. Г. Кислов²✉

¹ Екатеринбургский экономико-технологический колледж,
Екатеринбург, Российская Федерация

² Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация

✉ akislov2005@yandex.ru

Аннотация

Введение. Модель оценки компетентности педагогов оказывает прямое влияние на результативность и эффективность работы всей системы образования. В настоящее время в педагогической науке определены методологический подход к содержанию и процедуре оценки компетентности педагогов образовательных организаций и методологический ориентир, характеризующий специфику педагогического труда в сфере профессионального образования. На эту специфику должна ориентироваться и оценка компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций. Однако обсуждение используемых на практике и предлагаемых в публикациях инструментов процедуры оценки свидетельствует о проблематичности отбираемых для нее методологических оснований.

Цель. Осмысление причин проблематичности методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций и аргументация в пользу тех оснований, которые бы привели к консенсусу всех заинтересованных субъектов.

Методология исследования – сравнительно-аналитический обзор, критическое переосмысление методологических оснований современных теории и практики оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций.

Результаты. Признанный сегодня перечень методологических оснований оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций весьма широк. Тем не менее он заслуживает дополнения учетом результатов включенного (имманентного) мониторинга сферы профессионального образования и рынка труда, получаемых с использованием научно-обоснованных методов обработки и интерпретации имплицитных, латентных данных и «слабых» сигналов и корреляции с ними цифрового трекинга профессиональной активности педагогов и мэтинга их навыков.

Научная новизна. Определены направления дальнейшего совершенствования теории и практики оценки компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций.

Практическая значимость заключается в продвижении поддержанных разработок и возможности их применения при оценке компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций как объектов и субъектов включенного

© Вертиль В. В., Кислов А. Г., 2022

(имманентного) мониторинга сферы профессионального образования и рынка труда.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках выполнения государственного задания по научному проекту «Разработка модели формирования и совершенствования навыков педагогических кадров, включая разработку методологии современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы СПО на основании мониторинга образовательной сферы и рынка труда» (прикладное исследование, № 073-00104-22-01).

Ключевые слова: педагог профессионального образования, профессиональная компетентность педагога, профессиональная образовательная организация, оценка компетенций, рынок труда, цифровой трекинг, мэтчинг

Для цитирования: 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>

Статья поступила в редакцию 22 октября 2022 г.; поступила после рецензирования 4 ноября 2022 г.; принята к публикации 7 ноября 2022 г.

Original article

On the development of methodological foundations for assessing the competence of teachers of vocational education organisations

Vladimir V. Vertil¹, Alexander G. Kislov²✉

¹Yekaterinburg College of Economics and Technology,
Yekaterinburg, Russian Federation

²Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation
✉ akislov2005@yandex.ru

Abstract

Introduction. The model of assessing the competence of teachers has a direct impact on the effectiveness and efficiency of the entire education system. Currently, pedagogical science defines a methodological approach to the content and procedure for assessing the competence of teachers of educational organisations, as well as a methodological guideline characterising the specifics of pedagogical work in the field of vocational education. The assessment of the competence of teachers of vocational education organisations should also be guided by these specifics. However, the discussion of the assessment tools used in practice and proposed in publications indicates the problematic nature of the methodological foundations selected for it.

The aim of the article is to identify the problematic aspects of methodological foundations for assessing the competence of teachers of vocational education organisations and to argue in favour of those foundations that would lead to a consensus among all stakeholders.

The methodology of the study is a comparative and analytical review, a critical rethinking of the methodological foundations of modern theory and practice of assessing the competence of teachers of vocational education organisations.

Results. The existing list of methodological foundations for assessing the competence of teachers of vocational education organisations should be improved. The results of the included (immanent) monitoring of the sphere of vocational education and the labour market together with digital tracking of teachers' professional activity and matching of their skills should be taken into account.

The scientific novelty consists in a reasoned proposal of ways to further improve the theory and practice of assessing the competence of teachers of vocational education organisations.

The practical significance consists in a reasoned proposal of such ways to further improve the theory and practice of assessing the competence of teachers of vocational education organisations, which are currently used by the most advanced personnel services of enterprises in the real sector of the economy.

Funding. The study was funded by the Ministry of Education of the Russian Federation as an implementation of the state task "Development of a model for the formation and improvement of the skills of teaching staff, including the development of a methodology for modern assessment of the professional competence of teaching staff of the vocational education system based on monitoring of the educational sphere and the labour market" (applied research, No. 073-00104-22-01).

Keywords: vocational education teacher, professional competence of a teacher, vocational education, labour market, assessment of competencies, digital tracking, matching skills

For citation: Vertil, V. V., & Kislov, A. G. (2022). On the development of methodological bases for assessing the competence of teachers of vocational education organisations. *Vocational Education and Labour Market*, 10(4), 54–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.51.4.002>

Received October 22, 2022; revised November 4, 2022; accepted November 7, 2022.

Введение

Оценка компетентности педагогов – давняя (Долгоаршинных, Фролова, 2013), но по-прежнему обсуждаемая проблема, в том числе в системе профессионального образования. В настоящее время определены методологический подход к содержанию и процедуре этой оценки и методологический ориентир, характеризующий специфику педагогического труда именно в сфере профессионального образования. На эту специфику должна ориентироваться и оценка компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций (далее – ПОО). Однако обсуждение используемых на практике и предлагаемых в публикациях диагностических инструментов, условий их применения, организации процедуры, интерпретации результатов оценки свидетельствуют о сохраняющейся проблематичности отбираемых для нее методологических оснований.

Цель статьи – осмысление причин сохраняющейся проблематичности методологических оснований оценки компетентности педагогов ПОО и аргументация в пользу использования тех оснований, которые бы привели к консенсусу всех включенных в оценку заинтересованных в ней субъектов, в том числе относительно диагностического инструментария, условий его применения, организации процедуры, интерпретации результатов.

Методы

Методами исследования стали анализ, критический обзор и содержательная интеграция наиболее значимых, с точки зрения авторов, научных и методических публикаций по теме, положений соответствующих нормативных документов. Важную роль сыграла и многолетняя непосредственная включенность авторов в процессы проектирования и применения процедуры оценки компетентности педагогов ПОО, наблюдения хода и последствий ее реализации, регулярное участие в их коллегиальном обсуждении и поиске путей совершенствования. Включенным, как принято их называть в социологии, наблюдениям мы придаем особое значение, поскольку в публикациях по теме акцент неизменно делается на поиске путей реализации нормативно установленных положений и отчетности об успехах этого поиска, проблематичность же их озвучивается обычно лишь в ходе устных обсуждений, преимущественно культурных. Именно этим методом включенного (имманентного) мониторинга мы предлагаем вооружить и процедуру оценки профессиональной компетентности.

Обратим также внимание на то, что иногда наряду с термином «оценка профессиональной компетентности» употребляется как синонимичный ему термин «измерение профессиональных навыков» (Сорокин и др., 2021). Считаем допустимым сближение значений терминов «компетентность», «навыки», «квалификация» и др., но неприемлемым подмену оценки измерением (будь то процедура измерения или ее результаты). Измерение, его результаты – это еще не оценка, а только значимое для нее основание. Потому понятию *основания* мы придаем особое значение. И чтобы основательно же перейти к его обсуждению, предлагаем зафиксировать методологический *подход* и *ориентиры* процедуры и результатов оценки компетентности педагогических работников ПОО.

Результаты и обсуждение

Методологический подход и ориентиры оценки компетентности педагогов ПОО

Экспликацию методологического подхода к оценке компетентности педагогов, работающих в образовательных организациях любого типа, выполнил коллектив под руководством академика В. Д. Шадрикова (Методика оценки..., 2010). Предложенная авторами методика оценки уровня квалификации педагогов построена на компетентностном подходе, что аргументируется следующим образом: «поскольку успешность решения

соответствующих функциональных задач определяется компетентностью педагога, именно компетентность педагога является важнейшим элементом оценки (самооценки) в процессе аттестации» (Там же, с. 8). Под компетентностью здесь понимается «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» (Там же, с. 8).

Если общепедагогический, не специфический для уровней образования методологический подход к оценке компетентности педагогических работников в значительной степени ясен, то методологический *ориентир* заслуживает особого внимания. Проблема оценки компетентности педагогов ПОО стоит более остро, так как эти педагоги решают не только общеобразовательные задачи, но и обеспечивают освоение обучающимися профессиональных компетенций.

Теоретико-методологические трудности при решении данной задачи начинаются еще на этапе выявления и формулирования профессиональных компетенций, актуальных не в силу академических, а, прежде всего, в силу производственных причин, и усугубляются высокой динамикой развития технологий и экономических отношений. Даже их формулирование в современных динамичных условиях неизбежно запаздывает. Тем более отстают от них модели оценивания сформированности компетенций обучающихся, выпускников. В свою очередь процесс оценивания компетентности педагогов, обеспечивающих их формирование, и вовсе предстает обреченным на подходы, основания и ориентиры позавчерашнего дня – и в итоге приходится иметь дело с эффектом *двойного отставания*. Им объясняются непрекращающиеся претензии к процедурам и результатам оценки компетентности педагогов ПОО и со стороны менеджеров образования, и со стороны самих педагогов, и даже со стороны иногда вспоминающих о педагогах 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 и содержания и технологий профессионального образования и профессионального 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)» (Зырянова, Федоров, 2017, с. 27). Здесь сформулирован важнейший методологический ориентир ***двойного опережения профессионально-педагогическим образованием, а значит, и педагогами ПОО развития как системы профессионального образования, так и реальных производственных процессов.***

Обеспечение учета реальных производственных процессов авторами, сформулировавшими этот ориентир, связывают с выполнением требований профессиональных стандартов (нового для России того времени феномена), публикация которых пришлась на момент подготовки цити-

руемой статьи. Данные стандарты требовали от педагога ПОО соответствовать не только «педагогическим» стандартам, но и стандартам «по рабочим профессиям и специальностям специалистов среднего звена ... в соответствующих подготовке педагогов профессионального обучения отраслях производства» (Зырянова, Федоров, 2017, с. 27). Сверх того, отмечают авторы, «значимой для будущих педагогов профессионального обучения становится и их подготовка к участию в конкурсах профессионального мастерства по рабочим профессиям» (Там же, с. 27), что также являлось на тот момент нововведением. На это призвано сработать 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»¹. Для этого же широко пропагандировался и внедрялся дуальный подход, для этого же запущен и федеральный проект «Профессионалитет».

И все же для осуществления оценки компетентности педагогов ПОО недостаточно располагать верными методологическими подходом и ориентиром. Их наличие обязательно, но роль их предварительная. Оценка должна быть еще и методологически обоснованной, что и делает ее состоятельной и потому приемлемой и признаваемой всеми заинтересованными сторонами. А это требует использования таких средств (инструментов) и процедур, которые не просто сработают на достижение поставленной цели (в нашем случае – формулирования оценки компетентности педагогов), но и актуализируют обосновывающий потенциал того, что принято за основание (Пивоваров, 1998), чтобы достижение цели, результат оказались не формальными, не условными, тем более не имитационными, а убедительными – потому что обоснованными.

Методологические основания оценки компетентности педагогов ПОО

В п. 2 «Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» определено: «Аттестация педагогических работников проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности и ... установления квалификационной категории»². При этом основой оценки являются:

¹ ФЗ «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» от 01.12.2007, № 307-ФЗ. <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102118510&rdk=0>

² Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. № 276.). <https://rg.ru/documents/2014/06/04/attestazia-dok.html>

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

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

- анализ данных о личном вкладе в повышение качества образования, совершенствовании методов обучения и воспитания, продуктивном использовании новых образовательных технологий, транслировании в педагогических коллективах опыта практических результатов профессиональной деятельности, в том числе экспериментальной и инновационной, участии в работе методических объединений педагогических работников организации, в разработке программно-методического сопровождения образовательного процесса, профессиональных конкурсах.¹

Бросается в глаза доминирование в этом перечне общеобразовательных, академических ориентиров и неочевидная возможность учета трансакадемического ориентира педагогики профессионального образования (двойное опережение).

Из этого же документа следует, что квалификационные категории педагогическим работникам устанавливаются на основе сведений, полученных вышеперечисленными путями. Значит, этой основой нужно еще и умело воспользоваться – тем, кто оценивает. Такое обоснование невозможно сделать сугубо алгоритмическим, измерительно-вычислительным способом. Потому государство пошло путем творческого коллегиального обсуждения обосновывающих оценку сведений, признавая, что оценивание – процедура по природе своей субъектная (Кислов, Щербин, 2022), то есть 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, следовательно, абсолютно объективных оценок нет и быть не может.

Поскольку все участники и заинтересованные стороны оценивания компетентности педагогов субъектны и субъективны и уже поэтому ограничены, то и взаимодополняющая компенсация и значимая нейтрализация предвзятости происходит только в их 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 комиссионной оценки объективность последней будет не абсолютной. Справиться с неизбежной субъективностью попытался А. И. Субетто (2003), который справедливо заявил о необходимости даже не двойного, а тройного опережения в сфере образования,

¹ Там же, пп. 36, 37.

о необходимости «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 образования» в силу роста «образовательности, интеллектуальности и наукоемкости технологического базиса экономики» (Там же). При этом, согласно А. И. Субетто, оценивание компетентности педагогов должно производиться особыми экспертами-образованиеведами (эдукологами), манифестирующими собой тройное опережение, что, кстати, сильно напоминает древние мистифицируемые иерархии мудрости – от профанного уровня снизу до «просветленного», «безгрешного», «абсолютного» на самом верху. Соглашаясь с целесообразностью развития.eduологии и применения ее результатов, а также вовлечения ее мэтров в процедуры оценки компетентности педагогов, вряд ли стоит ориентироваться на якобы абсолютную объективность экзаменатора-образованиеведа.

На наш взгляд, есть более важный аспект оценки, чем ее объективность: оценка должна быть не клеймющей и тем самым демотивирующей работника, а формирующей, то есть задающей и поддерживающей желание, резоны и векторы саморазвития того, кто ей подвергается. Потому и важно проводить аттестацию на заседании аттестационной комиссии с участием педагогического работника, как это прописано «Порядком проведения аттестации...»¹.

Оценивание педагогов должно служить не столько выявлению недостатков (дефицитов) профессионализма, сколько выработке возможных траекторий развития педагога. «В этом случае система оценивания становится не инструментом отчетности и категоризации, но частью циклического процесса обратной связи, которая постоянно углубляет и расширяет профессиональные возможности» (Темняткина, Токменинова, 2018, с. 189).

Вышесказанным объясняется, почему перечень путей (инструментов и способов) получения сведений, установленный в «Порядке...», имеет открытый характер. Он открыт не только дополнениям, возникающим на федеральном, региональном и локальном уровнях. Он открыт и творческому его толкованию, конкретизации, исполнению. Например, «в нашей недавней истории оценка квалификации по умолчанию отождествлялась с оценкой качества освоения образовательной программы» (Блинов и др., 2013, с. 100). «Порядком...» же хоть и указываются в первую очередь мониторинги освоения обучающимися образовательных программ, но не предусматривается прямое отождествление их результатов с оценкой компетентности конкретного педагога. И действительно, с обучающимися, с экзаменуемыми выпускниками работает не один педагог, а многочисленный педагогический коллектив. Влияют на их подготовку и образовательная организация как социальная институция, и вся образовательная инфраструктура территории, региона ее дислокации, и уровень его культуры, экономического развития, и многое другое.

¹ Там же, п. 13.

Это относится и к результатам ставшего обязательным почти для всех выпускников ПОО демонстрационного экзамена¹.

К тому же, кроме часто неформально высказываемой 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 комплексной актуализации ими своих хард- и софт-компетенций. Вызывает вопросы и корректность переноса подходов и ориентиров мастерства высших достижений в обыденную аттестационную практику. Тем более вряд ли корректно только по этим и производственно значимым (прикладным) результатам давать окончательные оценки компетентности конкретных педагогов, если в любом случае остается различие между получаемыми обучающимися академической и профессиональной (прикладной) квалификациями (Блинов и др., 2013). Это и объясняет недостаточность данных лишь о результатах освоения обучающимися образовательных программ как основания для окончательной оценки компетентности педагогов. Недостаточными являются и другие предусмотренные «Порядком проведения аттестации...» основания оценки компетентности педагогических работников ПОО (Картавенко и др., 2022, с. 3–4).

Кроме учета требований профессиональных стандартов, пожеланий работодателей, конкурсов мастерства, необходимо и более оперативное и точное соотнесение педагогической деятельности ПОО 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.

Дополнение методологических оснований оценки компетентности педагогических работников ПОО

При оценке компетентности педагогов необходим не только мониторинг тех процессов и результатов, которые уже предусмотрены «Порядком аттестации...», 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 методологии, позволяющей трансформировать выводы под цели и задачи профессионального образования, его содержания, технологий, инструментов, «с помощью которых система СПО “слышит сигналы”, исходящие от рынка труда, и оперативно на эти сигналы реагирует» (Дудырев и др., 2018, с. 4).

Необходимо прогнозировать потребность не только в количестве кадров, но и в их компетенциях (Гуртов и др., 2016). Путь к такому прогнозированию открывает повсеместное введение скиллз-паспорта по ито-

¹ Приказ Минпросвещения России от 08 ноября 2021 г. № 800 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования». <https://cdnstatic.rg.ru/uploads/attachments/222/53/67/66211.pdf>

гам 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» (Гуртов, Питухин, 2017, с. 151). Направления этих векторов также необходимо знать и прогнозировать их изменения. Без этого оценки эффективности работы как системы профессионального образования, так и отдельной ПОО и каждого ее педагогического работника будут весьма приблизительными, необоснованными, 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 «характерная особенность социально-экономических систем (образование является социальной системой) состоит в том, что большинство величин в этих областях являются латентными, то есть непосредственно не измеряемыми» (Летова, 2012, с. 147). И все же «такие величины определяются набором индикаторов, которые можно непосредственно оценить или измерить» (Там же, с. 147). А измерить уровень сформированности компетенций можно только в рамках теории латентных переменных (Маслак, 2016, 2021; Rasch, 1980).

Примечательно, что слабые сигналы обычно улавливают сотрудники, находящиеся на низших уровнях управленческой иерархии. И управленческая задача состоит в организации доведения информации о них до верхних уровней (Козлов, Третьяк, 2012, с. 9). В широко распространенном представлении мониторинг связывают либо со специальной исследовательской, либо со специальной же управленческой деятельностью узкого круга лиц. Многочисленные сотрудники, находящиеся на низших уровнях 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 уровни.

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 (своеобразную «нейросеть») восприятия, доставки информации, часто игнорируемой управленцами и исследователями, что существенно дополнит результаты работы последних. Так можно настроить постоянно действующий «аппарат» мониторинга слабых сигналов о процессах в образовательной организации, 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 не только ретрансляторы содержания образовательных программ, но и субъекты оперативной трансформации актуальных данных о социально-экономических процессах в содержание образования, то есть субъекты опережающего профессионального образования. Такая их роль существенно дополнит образовательный процесс, прежде всего его содержание, тем, актуальность чего стремительно возрастает, но что пока не учтено ни рекомендациями работодателей, ни тем более нормативными предписаниями органов управления сферой образования. Этим и будет обеспечено двойное опережение педагогами ПОО нормативно зафиксированной реальной ситуации.

Особого внимания заслуживают возможности аттестационных комиссий и их членов персонально при сборе, консолидации и интеграции этих сигналов, что, конечно, расширяет их функции, но это те функции, которые в значительной степени дополняют оценивание трансляцией значимой для развития всей системы профессионального образования информации как по вертикали, так и по горизонтали. На этом пути возможен отход от часто неубедительной «прямой оценки и отход от специальной и единой экзаменационной для оценки навыков и переход к *непрерывному мониторингу развития навыков*» (Сорокин и др., 2021, с. 29; курсив наш – В. В., А. К.). Именно на этом пути оценка и развитие профессиональных навыков неотделимы и рассматриваются как часть профессионального развития. Поэтому и практика измерения навыков, обучения и сертификации является не единой, а постоянной, с использованием косвенных данных (в том числе информация цифровых профилей и следов) (Там же, с. 29).

П. С. Сорокин и др. считают трекинг непосредственной рабочей деятельности наиболее прогрессивным подходом, который может стать новым и достоверным источником данных об использовании профессиональных навыков. Для реализации этих задач как нельзя лучше подходят «цифровые инструменты, которые позволяют обеспечить мониторинг различных активностей, оперативно проводить фиксации, агрегировать большие массивы информации» (Сорокин и др., 2021, с. 29), а «акцент на оценке использования навыков соответствует теоретической модели эффективного мэтчинга навыков» (Там же, с. 30). Трекинг подразумевает фиксацию всего набора навыков, используемых в работе. «Происходит размывание границ между общими и специфическими навыками, а также самого понятия универсальных и “переносимых” компетенций» (Там же, с. 49).

Таким образом, каждый педагог ПОО оказывается и объектом, и инструментом, и субъектом мониторинга, что обеспечит и основательность его оценки и самооценки, и дальнейшее его профессиональное развитие.

Заключение

Оценка компетентности педагогов – не только актуальная, но и деликатная задача, решение которой оказывает прямое влияние на результа-

тивность и эффективность работы всей системы образования. Особенно это относится к оценке компетентности педагогов ПОО.

Перечень признанных сегодня методологических оснований оценки компетентности педагогов ПОО уже является весьма пространным. И все же мы считаем целесообразным дополнить его учетом результатов включенного, имманентного, осуществляемого самими педагогами мониторинга сферы профессионального образования и рынка труда. Эти результаты потребуют дальнейших научно обоснованных обработки и интерпретации. Среди них особую ценность будут представлять имплицитные, латентные данные и слабые сигналы, складывающиеся в цифровой трекинг профессиональной активности педагогов и мэтчинг их навыков. Они позволят сказать о педагоге гораздо больше и точнее, нежели эпизодические отчетности и экзаменówki, 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. Авторы не ставят под сомнение теорию и практику существующей оценки, а лишь дополняют ее, как думается, в нужном и полезном направлении, что потребует дальнейшей значительной коллегиальной теоретико-методологической и еще большей опытно-экспериментальной работы. Но дорогу осилит идущий.

Список литературы

1. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Современные подходы к оцениванию квалификаций // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 100–106. <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/3561/1922>
2. Гуртов В. А., Гарифуллина Н. Ю., Сигова С. В. О прогнозной кадровой потребности российской экономики: качественный аспект // Проблемы прогнозирования. 2016. № 1. С. 90–101. <https://ecfor.ru/publication/prognoznaya-kadrovaya-potrebnosti-rossijskoj-ekonomiki/>
3. Гуртов В. А., Питухин Е. А. Прогнозирование потребностей экономики в квалифицированных кадрах: обзор подходов и практик применения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 21 (4). 130–161. <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.04.056>
4. Долгоаршинных Н. В., Фролова С. Л. Педагогическая аттестация: история и современность // Академический вестник Академии социального управления. 2013. № 1 (7). С. 28–38.
5. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Шабалин А. И. Система профессионального образования: как научиться слышать сигналы рынка труда? М.: НИУ ВШЭ, 2018. 40 с. (Современная аналитика образования. № 1 (18)).
6. Зырянова Н. И., Федоров В. А. Развитие кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций: применение профессионального стандарта педагога профессионального обучения // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 23–30. <https://doi.org/10.26170/po17-10-04>

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

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

9. Козлов В. А., Третьяк В. П. Место теории слабых сигналов в технологиях Форсайта // Отраслевые рынки. 2012. № 4–5 (31). С. 1–17. http://www.virtass.ru/admin/pics/31-01_IO.pdf

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

11. Маслак А. А. Теория и практика измерения латентных переменных в образовании. Москва: Юрайт, 2016. 255 с.

12. Маслак А. А. Сравнительный анализ методов измерения компетенций // Новые технологии оценки качества образования: сб. мат. XVI форума Гильдии экспертов в сфере профессионального образования / Под общ. ред. Г. Н. Мотовой. М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2021. 155 с. <https://expert-edu.ru/images/2021/statuya/maslak.pdf>

13. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М.: Минобрнауки РФ; Институт содержания образования ГОУ – ВШЭ, 2010. 173 с.

14. Пивоваров Д. В. Основание и обоснование // Современный философский словарь / Ред. В. Е. Кемеров. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: ПАНПРИНТ, 1998. С. 619–621.

15. Сорокин П. С., Мальцева В. А., Гасс П. В. Как и зачем измерять профессиональные навыки? М.: НИУ ВШЭ, 2021. 64 с. (Современная аналитика образования. № 8 (57)).

16. Субетто А. И. Принцип, законы и структура науки об образовании – образововедения. Императив Неклассического синтеза. // «Академия Тринитаризма», публ.10892, 19.12.2003. <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001a/00160053.htm>

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

18. Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 99 p.

References

- Blinov, V. I., Batrova, O. F., Esenina, E. Yu., & Faktorovich, A. A. (2013). Modern approaches to the qualifications assessment. *Higher Education in Russia*, 5, 100–106. (In Russ.) <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/3561/1922>
- Dolgoarshinnykh, N. V., & Frolova, S. L. (2013). Pedagogicheskaja attestatsiia: Istoriia i sovremennost' [Pedagogical certification: History and moder-

- nity]. *Academic Bulletin of the Academy of Public Administration*, 1(7), 28–38. (In Russ.)
- Dudyrev, F. F., Romanova, O. A., & Shabalin, A. I. (2018). *System of vocational education and training: Keeping an ear to the needs of labor*. HSE. (In Russ.)
- Kartavenko, O. V., Fedorov, V. A., Osipova, I. V., & Tretyakova, N. V. (2022). *Vneshniaia otsenka kachestva kak faktor professional'nogo razvitiia pedagogicheskogo personala v organizatsiiakh srednego professional'nogo obrazovaniia* [External quality assessment as a factor in the professional development of teaching staff in organisations of secondary vocational education]. RSVPU. (In Russ.)
- Gurtov, V. A., Garifullina, N. Yu., & Sigova, S. V., (2016). O prognoznnoi kadrovoi potrebnosti rossiiskoi ekonomiki: Kachestvennyi aspekt [Forecasting recruitment needs of the Russian economy: Qualitative aspects]. *Problemy Prognozirovaniya*, 1, 90–101. (In Russ.) <https://ecfor.ru/publication/prognoznaya-kadrovaya-potrebnosti-rossijskoj-ekonomiki/>
- Gurtov, V. A., & Pitukhin, E. A. (2017). Prognostication of the demands of economics in qualified personnel: Review of approaches and application experience. *University Management: Practice and Analysis*, 21(4), 130–161. (In Russ.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.04.056>
- Kislov, A. G., & Shcherbin, M. D. (2022). Towards a pedagogical actualization of the concept of subjectivity. *Values and Meanings*, 1, 28–42. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2022-1-28-42> (In Russ.)
- Kozlov, V. A., & Tretyak, V. P. (2012). The weak signals theory and the Foresight technology. *Industry Markets*, 4–5, 1–17. (In Russ.) http://www.virtass.ru/admin/pics/31-01_IO.pdf
- Letova, L. V. (2012). Izmerenie latentnoi velichiny “professionalnaia deiatelnost prepodavatelya” na osnove modeli Rasha [Measurement of the latent value “professional activity of a teacher” based on the Rasch model]. *Omsk Scientific Bulletin*, 3, 147–151. (In Russ.)
- Maslak, A. A. (2016). *Teoriia i praktika izmereniia latentnykh peremennykh v obrazovanii* [Theory and practice of measuring latent variables in education]. URAIT. (In Russ.)
- Maslak, A. A. (2021). Comparative analysis of methods for measuring competencies. In G. N. Motova (Ed.), *New technologies of education quality assessment: materials of XVI Forum of the Guild of Experts*. Guild of Experts in the Sphere of Professional Education. (In Russ.) <https://expert-edu.ru/images/2021/statya/maslak.pdf>
- Pivovarov, D. V. (1998). Ground and justified. In V. E. Kemerov (Ed.), *Modern philosophical dictionary* (pp. 619–621). PANPRINT. (In Russ.)
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. University of Chicago Press.
- Shadrikov, V. D., & Kuznetsova, I. V. (Eds.). (2010). *Metodika otsenki urovnia kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov* [Methodology for assessing the level of qualification of teaching staff]. Ministry of Education and Science of the RF; HSE. (In Russ.)
- Sorokin, P. S., Maltseva, V. A., & Gass, P. V. (2021). *How to measure professional skills*. HSE. (In Russ.)

- Subetto, A. I. (2003, December 19). Principle, laws and structure of the science of education—education science. Imperative of Non-Classical Synthesis. *Academy of Trinitarianism*, Article 10892. (In Russ.) <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001a/00160053.htm>
- Temnyatkina, O. V., & Tokmeninova, D. V. (2018). Modern approaches to teacher performance assessment: An overview of foreign publications. *Educational Studies Moscow*, 3, 180–195. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-180-195>
- Zyryanova, N. I., & Fedorov, V. A. (2017). Human resources development of professional educational organizations: Application of professional standard of a teacher of professional training. *Pedagogical Education in Russia*, 10, 23–30. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po17-10-04>

Информация об авторах / Information about the authors

Вертиль Владимир Васильевич – кандидат экономических наук, директор Екатеринбургского экономико-технологического колледжа, вице-президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9809-7194>, v.v.vertil@eetk.ru

Vladimir V. Vertil—Candidate of Science (Economics), Director of the Yekaterinburg College of Economics and Technology, Vice-President of the Union of Secondary Vocational Schools of Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9809-7194>, v.v.vertil@eetk.ru

Кислов Александр Геннадьевич – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, социологии и социальной работы Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0826-8709>, akislov2005@yandex.ru

Alexander G. Kislov—Doctor of Science (Philosophy), Professor, Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Social Work, Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0826-8709>, akislov2005@yandex.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interests: the authors declare no conflict of interest.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.
All authors have read and approved the final manuscript.