

**ТИХОМИРОВА Ольга Вячеславовна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

(г. Ярославль, Российская Федерация)

*ovtikhomirova@yandex.ru*

**МУХАМЕДЬЯРОВА Наталья Андреевна**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

(г. Ярославль, Российская Федерация)

*fominan.a@mail.ru*

## **ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ВЫЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ ПЕДАГОГОВ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ\***

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема оценки профессиональной компетентности педагогов допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Допрофессиональная педагогическая подготовка в настоящий период является одним из ключевых этапов непрерывного образования педагога. Суть проблемы состоит в определении структуры и показателей профессиональной компетентности педагогов допрофессиональной педагогической подготовки и разработке на их основе диагностического инструментария. Определяя структуру и показатели профессиональной компетентности педагогов допрофессиональной педагогической подготовки, авторы предлагают опираться на понимание результатов труда педагогов допрофессиональной подготовки. К таковым результатам относят универсальные педагогические компетентности, формируемые на разных уровнях педагогического образования. Поэтому выделенные авторами основные группы показателей профессиональной компетентности педагогов допрофессиональной педагогической подготовки базируются на компонентах универсальных педагогических компетенций: когнитивном, деятельностном и личностном. Предлагаемый авторами инструмент позволяет определить общий уровень профессиональной компетентности педагога допрофессиональной педагогической подготовки, выделить профессиональные дефициты и перспективы профессионального развития. В основу диагностической методики положена совокупность методов самооценивания и тестирования. В статье приводятся основные этапы разработки инструментария, его характеристика и описание результатов апробации.

**Ключевые слова:** показатели профессиональной компетентности педагогов, допрофессиональная педагогическая подготовка школьников.

---

\* Работа выполнена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на реализацию научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006).

**Дата поступления:** 20.07.2022

**Дата публикации:** 26.12.2022

**Для цитирования:** Тихомирова О. В. Диагностический инструментарий выявления профессиональных дефицитов педагогов допрофессиональной педагогической подготовки / О. В. Тихомирова, Н. А. Мухамедьярова // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – Вып. 4 (40). – DOI: 10.15393/j5.art.2022.8014.

**Olga V. TIKHOMIROVA**

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Technologies Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russian Federation)

*ovtikhomirova@yandex.ru*

**Natalya A. MUKHAMEDYAROVA**

PhD in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Theory and History of Pedagogy Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russian Federation)

*fominan.a@mail.ru*

## **DIAGNOSTIC TOOLS FOR IDENTIFYING PROFESSIONAL DEFICITS OF TEACHERS FOR PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING**

**Abstract:** the article deals with the problem of assessing the professional competence of teachers of pre-professional pedagogical training. Pre-professional pedagogical training in the present period is one of the key stages in the continuous education of a teacher. The essence of the problem lies in determining the structure and indicators of professional competence of teachers of pre-professional pedagogical training and developing diagnostic tools based on them. Defining the structure and indicators of professional competence of teachers of pre-professional pedagogical training, the authors propose to rely on understanding the results of the work of teachers of pre-professional training. These results include universal pedagogical competencies formed at different levels of pedagogical education. Therefore, the main groups of indicators of professional competence of teachers of pre-professional pedagogical training identified by the authors are based on the components of universal pedagogical competencies: cognitive, activity and personal. The tool proposed by the authors makes it possible to determine the general level of professional competence of a teacher of pre-professional pedagogical training, to identify professional deficits and prospects for professional development. The diagnostic technique is based on a set of self-assessment and testing methods. The article presents the main stages of the development of tools, its characteristics and a description of the results of testing.

**Keywords:** indicators of professional competence of teachers, pre-professional pedagogical training of students.

**Received:** July 20, 2022

**Date of publication:** December 26, 2022

**For citation:** Tikhomirova O. V., Mukhamedyarova N. A. Diagnostic tools for identifying professional deficits of teachers for pre-professional pedagogical training. In: *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2022. № 4 (40). DOI: 10.15393/j5.art.2022.8014.

Одним из ведущих направлений развития современного российского образования является идея непрерывности: образование должно отвечать стремлениям человека непрерывно развивать свою личность, удовлетворять потребность меняться самому и влиять на окружение вокруг себя, быть эффективным в быстро меняющемся обществе. Необходимость непрерывного педагогического образования определена в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: понимание роли учителя, педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества общего образования и для будущего развития страны, реализация ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений Российской Федерации; непрерывность и преемственность профессионального развития педагогических кадров [1].

Важнейшим компонентом системы непрерывного педагогического образования является допрофессиональная педагогическая подготовка (ДПП) школьников. Признается необходимым не только обновление содержания ДПП, механизмов ее реализации, расширение спектра инструментов, привлечение ресурсов организаций дополнительного, среднего и высшего профессионального педагогического образования, но и организация работы с педагогическими кадрами, занимающимися ДПП [6, с. 6]. В связи с этим на повестку дня выходит вопрос о профессиональной компетентности педагога ДПП: какими профессионально-личностными качествами должен обладать педагог ДПП, с помощью каких показателей и инструментов можно диагностировать компетентность педагога ДПП? Ответ на данные вопросы составляет целевую основу настоящей статьи.

Первые упоминания об организации допрофессиональной педагогической подготовки в России содержатся в работках К. Д. Ушинского. Описывая «Проект учительской семинарии», ученый говорит о том, что «ученики должны поступать в них (учительские семинарии) после предварительного приготовления и по строгому выбору» [16, с. 74]. Как указывают исследователи, в послереволюционной и советской России активно создавались «экспериментальные учебно-воспитательные учреждения, в которых были реализованы идеи передачи ряда педагогических функций обучающимся» [6, с. 11]. Упоминаются труды А. С. Макаренко, В. Б. Успенского, Г. Н. Чупахиной, С. Т. Шацкого, А. К. Шленёва и др. Анализ источников показывает, что не менее богат и опыт допрофессиональной педагогической подготовки в современной России и в зарубежных странах. «Для всех развитых государств характерно понимание допрофессиональной подготовки как части непрерывного процесса подготовки педагогических кадров и осознание ее значимости в контексте повышения качества образования в целом» [6, с. 28]. При этом педагоги, реализующие программы ДПП школьников, должны обладать высоким уровнем профессиональных компетенций. Проблема заключается в том, как выделить специфические черты педагога допрофессиональной подготовки?

Вопросы профессиональной компетентности педагогических работников изучаются многими философами, педагогами, психологами. Специфику работы учителя в профильных педагогических классах рассматривали Ю. И. Иванов, Н. Г. Огурцов, Н. М. Пручкина, И. Э. Унт, Н. М. Шахмаев и др. Они подчерки-

вали, что учитель в таких классах должен обладать хорошей профессиональной подготовкой, уметь преподавать на современном научном уровне и учить работать учащимся самостоятельно. В трудах ученых приводятся особенности педагогической деятельности в условиях допрофессиональной подготовки: обеспечение условий для образовательного выбора и профессионального самоопределения обучающихся, индивидуализации образовательной деятельности, субъект-ориентированного подхода к учебному процессу, интеграции психолого-педагогического содержания в изучаемые предметные области, преемственности и непрерывности формирования и развития психолого-педагогической культуры участников образовательных отношений.

Таким образом, анализ различных исследований позволяет сделать вывод о том, что накоплен достаточный опыт допрофессиональной педагогической подготовки, разработаны концептуальные основы ДПП школьников, определена специфика педагогической деятельности в условиях ДПП. Однако так и не были найдены конкретные показатели профессиональной компетентности педагога ДПП, позволяющие выявить его готовность к реализации образовательных программ ДПП и оказать адресную поддержку в восполнении выявленных дефицитов. В связи с этим нами было предпринято исследование, *целью которого стали определение содержания показателей профессиональной компетентности педагога ДПП и разработка инструментария для диагностики профессиональных дефицитов педагогов ДПП*. В ходе исследования поэтапно решались следующие задачи:

1. Определить сущность и структуру профессиональной компетентности педагога ДПП, опираясь на концептуально-целевые основания допрофессиональной педагогической подготовки школьников и ценностные положения современной системы ДПП.

2. Разработать диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень профессиональной компетентности педагога ДПП, выявить дефициты и представить адресные рекомендации по направлениям профессионального развития.

3. Провести апробацию диагностического инструментария и оценить его эффективность.

На первом этапе исследования нами были проанализированы разные точки зрения на сущность профессиональной компетентности педагогов ДПП.

Один из подходов (В. А. Адольф, О. М. Гаврилова, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. В. Сериков и др.) опирается на такие структурные элементы профессиональной компетентности учителя, как педагогические и психологические знания и умения; профессиональные психологические позиции, педагогические установки; личностные особенности [11]. Следует отметить, что данный подход является наиболее универсальным, поскольку позволяет рассматривать общепрофессиональные знания и умения, без которых в принципе невозможна педагогическая деятельность, но не учитывает особенности деятельности учителя в ДПП. Другой подход (А. Г. Асмолов, Л. В. Байбородова, Е. И. Казакова, В. Д. Шадриков и др.) отражает взгляд на профессиональную компетентность с позиции ценностно-смысловых осно-

ваний педагогической деятельности, что представляется значимым с точки зрения передачи обучающимся по программам ДПП ценностей современного образования, роли учителя в образовании XXI в.

В контексте нашего исследования мы опирались на идею преемственности и непрерывности педагогического образования, основанную на понимании роли педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества образования и для будущего развития страны, что актуализирует применение ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений России. Данный подход базируется на концепции системогенеза (В. Д. Шадриков), определяющей системообразующим фактором любой деятельности вектор «мотив – цель». Реальная связь профессиональных целей и мотивов может быть реализована в ценностно-смысловых ориентирах, имеющих ценность и личностный смысл для субъекта деятельности. Именно на единых представлениях о ценностно-смысловой основе может строиться преемственность педагогического образования. Для обеспечения единства ценностно-смысловой основы педагогической деятельности ученые (Н. П. Ансимова, Е. И. Казакова, Т. В. Макеева, И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова и др.) вводят понятие *функциональной педагогической грамотности* как системы универсальных педагогических компетенций [7], общих для всех представителей педагогической профессии компетенций, не зависящих от учебных предметов и обеспечивающих эффективность именно педагогической деятельности. Выделено три вектора универсальных педагогических компетенций: социальные, технологические, функциональные, формирование которых носит уровневый характер и обеспечивает согласованность образовательных результатов на разных этапах подготовки и профессионального развития педагогов [17]. Следует отметить, что в качестве основы непрерывности профессионального образования педагога универсальные педагогические компетентности (компетенции) рассматриваются в различных публикациях. Так, в исследовании казахских ученых К. К. Кенжегалиева и Г. С. Мухамеджановой под универсальными педагогическими компетенциями понимается «совокупность общепедагогических и общедидактических универсальных компетенций, влияющих на высокий уровень и результативность в профессионально-педагогической деятельности учителя» [8, с. 122].

Опираясь на классические теории профессионализма труда [9], современные исследования педагогической деятельности [18; 19], в том числе в условиях ДПП, которые раскрывают идею о том, что «для успешной реализации педагогической деятельности необходимы соответствующие способности, главными из которых являются гностические – это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на эффективность» [12, с. 32], мы выделили показатели профессиональных знаний, профессиональных умений и профессионально-личностных качеств педагога ДПП.

В качестве структурной основы профессиональной компетентности педагога ДПП были взяты компоненты универсальных педагогических компетенций: когнитивный компонент (ценности – знания), личностный компонент (ценности – отношения), деятельностный компонент (ценности – качества) [3,

с. 64]. Определяющим аргументом в пользу данного выбора стало то, что сформированность когнитивного, деятельностного и личностного компонента каждой из универсальных педагогических компетенций является, по мнению разработчиков концепций ДПП, значимым результатом непрерывного педагогического образования на этапах допрофессиональной (школа) и профессиональной педагогической подготовки (бакалавриат и магистратура) [3, с. 63]. Это дает возможность рассматривать указанные компоненты в структуре профессиональной компетентности педагога ДПП.

Обусловлена наша позиция исследованиями профессионализма труда, в которых сущность понятия «профессиональная компетентность педагога» рассматривается в контексте целеполагания [5], а судить о компетентности можно только по характеру результата труда [10]. То есть компетентность педагога определяется достижением обучающимися определенных образовательных результатов, в настоящем исследовании – это результаты допрофессиональной педагогической подготовки школьников, а именно универсальные педагогические компетенции. Поэтому показатели профессиональной компетентности педагога ДПП были структурно соотнесены нами с когнитивным (профессиональные знания), деятельностным (профессиональные умения и навыки) и личностным (профессионально-личностные качества и педагогические позиции) компонентами универсальных педагогических компетенций обучающихся (выпускников) педагогических классов. Следует отметить, что в современных научно-методических работах такая структурная композиция профессиональной компетентности встречается достаточно часто. Например, Ю. Н. Ерофеева при оценке результативности обучения педагогов по программе дополнительного профессионального образования выделяет «компетенции когнитивного блока универсальных педагогических компетенций, компетенции деятельностного блока (умение отбирать содержание, умение подобрать приемы, умение организовать деятельность) и компетенции личностного блока (умение получить результат, умение рефлексировать)» [20, с. 8].

Следующим шагом нашего исследования стало соотнесение показателей профессиональной компетентности педагога общего образования со специфической и результатами педагогической деятельности в условиях допрофессиональной подготовки. Для этого за основу были взяты составляющие универсальных педагогических компетенций, формируемых на уровне допрофессиональной и профессиональной подготовки [3, с. 65], уровневые показатели, предлагаемые О. В. Тихомировой в авторской методике оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования [13], а также показатели компетенций (навыков) XXI в. как неотъемлемой части результатов современного образования любого уровня [6, с. 30].

Отметим, что в ряде работ универсальные педагогические компетенции уже были соотнесены с навыками XXI в. и метапредметными и личностными результатами освоения основной общеобразовательной программы [3, 12], поэтому остановимся на краткой характеристике выделенных компетенций. В содержании *универсальных педагогических компетенций выпускника педагогического класса когнитивный компонент (ценности – знания)* включает в себя

знания: нормативно-правовых и этических основ педагогической деятельности; способов изучения своего личностного потенциала; знание форматов воспитательных событий; целеполагания, планирования и организации совместной деятельности; продуктивного сотрудничества со всеми участниками деятельности; способов установления контактов и подбора информации и установления обратной связи при организации совместной деятельности. *Личностный компонент (ценности – отношения)* характеризуется осознанием социальной значимости педагогической деятельности и целесообразности развития своего личностного потенциала; пониманием значимости накопления субъектного опыта для самореализации и профессионального самоопределения; проявлением уважения к другому человеку; толерантным отношением к проявлению своеобразия участников образовательного процесса; пониманием значимости социального партнерства; пониманием требований к профессиональным качествам педагога и значимости обучения в течение всей жизни, важности анализа и рефлексии в педагогической деятельности. *Деятельностный компонент (ценности – качества)* объединяет следующие умения: заботиться о своем психологическом и физическом здоровье; определять свои возможности и ресурсы для их развития в образовательном процессе; организовывать воспитательные события для сверстников и младших в рамках внеурочной деятельности; мотивировать участников взаимодействия при включении их в разнообразные виды деятельности; интегрировать интересы участников взаимодействия; подбирать партнеров для совместного решения поставленной задачи; определять цели и планировать свою деятельность с учетом имеющихся ресурсов; выделять личностный смысл профессиональной деятельности; анализировать результаты своей организаторской деятельности [3, с. 65].

*В профессиональной компетентности педагога* общего образования к *когнитивному компоненту* можно отнести знания в области стратегии развития образования как возможность педагога видеть более широкий контекст работы, свое место в структуре общественной деятельности; знания в области психологии, представляющие собой общепрофессиональные представления о закономерностях деятельности, связанных с особенностями возрастных периодов и их преемственностью; знания в области педагогики, включающие в себя основные педагогические теории, методику обучения и воспитания, актуальные педагогические технологии развивающего обучения [15, с. 100]. В качестве *деятельностного компонента профессиональной компетентности педагога* можно определить профессиональные умения – совокупность самых различных действий педагога, которые, прежде всего, соотносятся с функциями педагогической деятельности и образуют «техники» конкретного специалиста. К таковым относят разнообразные группы умений, из которых мы выделим те, которые наиболее, на наш взгляд, соотносятся с деятельностным компонентом универсальных педагогических компетенций:

– технологические умения как способность изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности, гибко перестраивать педагогические задачи по мере изменения педагогической ситуации; варьировать применение педаго-

гических технологий в соответствии с имеющимися потребностями ребенка [15, с. 100];

– методические умения как владение методами организации учебной деятельности детей с разными образовательными потребностями, методами педагогической диагностики и умение работать с содержанием учебного материала, ориентируясь на возрастные и индивидуальные особенности детей, выявленные посредством психолого-педагогического обследования [15, с. 102];

– коммуникативные умения как владение вербальными и невербальными средствами передачи информации, способность конструировать обратную связь, умение передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с партнерами по деятельности, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог [15, с. 105];

– рефлексивные умения как способность педагога давать оценку эффективности реального выполнения деятельности, выбирать тактики поведения, направленные на поддержание положительного эмоционального состояния и установление взаимопонимания на основе осознания особенностей восприятия партнеров по общению, позитивно принимать прошлое, настоящее и будущее, находить оптимальные решения затруднительных педагогических ситуаций, активно и позитивно менять неблагоприятный ход событий [15, с. 112].

*Личностный компонент* может рассматриваться как конкретизация деятельностного компонента до субъективных характеристик специалиста: профессиональных позиций, педагогической направленности, ценностных установок, личностных особенностей.

Сопоставив содержание универсальных педагогических компетенций выпускника педагогического класса, профессиональной компетентности педагога, мы выделили следующие группы показателей и особенностей педагогической деятельности в условиях ДПП:

– когнитивный компонент: обладание пониманием концепции и стратегии развития допрофессионального образования; знаниями в области педагогики, психологии и андрогогики, необходимыми для реализации допрофессионального образования;

– деятельностный компонент: обладание технологическими умениями проектирования и реализации учебного процесса ДПП; методическими умениями организации учебного процесса на основе подходов и принципов допрофессиональной педагогической подготовки; коммуникативными умениями организации взаимодействия с участниками образовательных отношений ДПП на основе сотрудничества и взаимопомощи; обладание рефлексивными умениями;

– личностный компонент: обладание психологическими позициями, позволяющими в полной мере реализовать ценностно-смысловые основы и концептуальные идеи допрофессиональной педагогической подготовки; наличие личностных качеств педагога ДПП.

Завершая характеристику компонентов профессиональной компетентности педагога ДПП, отметим ее иерархическую структуру не только в компонентном

построении, но и в содержании групп показателей внутри каждого компонента, что позволяет нам распределить их по уровням.

При распределении показателей по уровням мы руководствовались теоретическими положениями А. К. Марковой в области психологии профессионализма труда, согласно которым профессионализм обладает уровневой, ступенчатой структурой и путь к нему – процесс постепенного, последовательного овладения каждым уровнем на основе предыдущего [9]; исследованиями В. Д. Шадрикова о личности педагога как стержне профессиональной компетентности, на который «накладываются» профессиональные знания и умения [18], научными результатами изучения рефлексии В. Н. Белкиной, А. В. Карпова, И. И. Ревякиной, отражающими иерархическую структуру рефлексии и этапы овладения педагогом рефлексивными умениями [4], а также уровневыми показателями профессиональной компетентности педагога общего образования в исследованиях О. В. Тихомировой [14, с. 193].

Разрабатывая уровневые показатели, мы исходили из положения о том, что деятельность педагога, связанная с осуществлением допрофессиональной подготовки, носит инновационный и специфический характер и требует дополнительных профессиональных умений. Поэтому, выделяя три уровня профессиональной компетентности, первый определили как базовый, обязательный для осуществления педагогической деятельности, но недостаточный для реализации содержания допрофессиональной подготовки. Выделение данного уровня в показателях сформированности профессиональной компетентности педагога ДПП обусловлено кумулятивностью каждого уровня по отношению к предыдущему. Осуществление педагогической деятельности на уровне, достаточном для современного образования, невозможно без обладания базовым уровнем. Поэтому мы его рассматриваем как основу для второго и третьего уровней сформированности профессиональной компетентности педагога. Второй уровень является достаточным для реализации допрофессиональной подготовки, т. е. условным минимумом, который позволит педагогу организовывать учебную деятельность в соответствии с целевыми ориентирами допрофессиональной подготовки. Второй уровень в совокупности с первым составляет основание третьего уровня. Третий – самый высокий – уровень предполагает сформированность профессиональной компетентности в полной мере и дает возможность реализовывать допрофессиональную подготовку с учетом всех требований и достигать наилучших образовательных результатов в соответствии с возможностями и потребностями обучающихся.

В качестве инструмента определения уровня компетентности и выявления профессиональных дефицитов была взята инструментальная часть методики оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования [13]. Обосновано это было следующими позициями: 1) методика в основе имеет уровневые показатели профессиональной компетентности педагога общего образования, которые являются базисом педагогической деятельности в любых условиях, в том числе и допрофессиональной подготовки; 2) методика включает комплекс методов самооценивания педагогом своей профессиональной компетентности и тестовые задания, что соответствует рекомендациям Министер-

ства просвещения РФ [2, с. 9]; 3) инструментальная часть методики разработана на основе классических подходов к социологическим исследованиям, прошла проверку на валидность, результаты проверки приведены в научной публикации [13]; 4) инструмент имеет техническое решение в виде веб-приложения, что делает его доступным для пользователей и удобным для исследователей с точки зрения сбора и обработки больших и малых массивов данных с получением обобщенных результатов по целевой группе респондентов; 5) в результате прохождения диагностики педагог персонально получает информацию о своих «точках роста» (профессиональных дефицитах и перспективах профессионального развития) и индивидуальные рекомендации по содержанию своего дополнительного профессионального образования.

Приведем краткое описание инструмента. По форме представления – это анкета из сорока пяти вопросов так называемого дихотомического типа, т. е. предполагающих всего два альтернативных ответа: «да» или «нет», что позволяет максимально сократить время прохождения диагностики. Если респондент согласен с позицией анкеты, он выбирает вкладку «согласен», если нет – «не согласен». В опрос включены позиции анкеты с проверочными тестовыми заданиями, в которых приводится описание ситуации или вопрос, и респондент должен выбрать один ответ или более. Задания с закрытыми вопросами были выбраны намеренно, т. к. в случае открытого вопроса респонденту требуется время и усилие воли, чтобы собраться с мыслями и достойно изложить на бумаге свои взгляды, что затягивает проведение диагностики, может вызвать негативные реакции. Кроме того, открытая форма ответов сложна в прочтении и дальнейшей обработке. Отметим, что введение в опрос дополнительных заданий все же необходимо, так как исключает риск формального ответа. Выбор позиций анкеты, для которых предусмотрены проверочные задания, был осуществлен опытным путем в ходе апробации описываемого инструмента. В процессе прохождения диагностики тестовое задание открывается в случае выбора ответа «согласен» к определенной позиции анкеты, если педагог отвечает неправильно, то ему засчитывается ответ «не согласен». Таким образом, сочетание двух диагностических методов (самооценивания и тестирования) делает картину объективной.

Способ обработки данных заключается в следующем. Каждой позиции анкеты присвоено значение того уровня, показателю которого она соответствует. Позициям первого уровня – значение «1», второго – значение «2», третьего – значение «3». Поскольку анкета разрабатывалась на основе показателей, имеющих «накопительный эффект», то и сама анкета по каждой группе показателей представляет собой кумулятивную шкалу. В связи с этим максимальный балл соответствует третьему уровню и составляет общее количество всех вопросов (45), минимальный балл для второго уровня – общее количество вопросов со значениями «1» и «2» (т. е. 26), а минимальный балл для первого уровня – общее количество вопросов со значением 1 (т. е. 10). Критериями для анализа служит соответствие показателей выделенным уровням сформированности основных компонентов профессиональной компетентности педагога.

В результате прохождения диагностики определяются «точки роста» – вопросы анкеты, на которые респондент дал ответ «не согласен», т. е. по какой-то причине педагог в себе засомневался или не понял, о чем идет речь. Для педагога это возможность в дальнейшем понять, над чем необходимо поработать, чтобы повысить свою профессиональную компетентность, нарастить мастерство. Поэтому позиции анкеты с отрицательным ответом и называются «точки роста». В отрицательных ответах респондента нет ничего фатального. Некоторые из них вполне закономерны, т. к. каждая позиция анкеты имеет свой «вес» в профессиональной компетентности и относится к определенному уровню. «Перспектива» – это «точка роста» выше общего уровня профессиональной компетентности респондента, то профессиональное знание или умение, которым педагог и не должен пока обладать по своему уровню компетентности, но, узнав с помощью диагностики, может к нему стремиться. «Дефициты» – позиции анкеты с отрицательными ответами респондента, относящиеся к показателям общего уровня его профессиональной компетентности или ниже общего уровня. Это те знания, умения, качества, которыми педагог должен обладать по своему уровню компетентности, но на момент анкетирования отрицает у себя их наличие. Другими словами, «дефицит» – то, что педагог может делать, но ему для этого не хватает определенных знаний и умений. Выделение «точек роста» позволяет дать адресные рекомендации педагогу по направлениям профессионального развития. В методике рекомендации предусмотрены для каждого уровня профессиональной компетентности<sup>1</sup>.

Для использования данного инструмента в качестве диагностики профессиональных дефицитов педагогов ДПП требовалось адаптировать содержание анкеты уровневым показателям профессиональной компетентности педагогов ДПП и подобрать (разработать) проверочные задания, соответствующие специфике педагогической деятельности в условиях допрофессиональной подготовки. В результате были сформулированы позиции анкеты и определены их балловые значения. Примеры формулировок: «Знаю закономерности и особенности развития детей и подростков»; «Умею составлять индивидуальную программу развития обучающегося»; «Считаю, что педагога, прежде всего, должна интересовать личность учащегося».

Одновременно с работой над формулировками вопросов к тестовой части анкеты были разработаны 14 заданий, которые прошли проверку в ходе обучения педагогов на курсах повышения квалификации. 128 педагогов проходили тестирование дистанционно (онлайн и офлайн) и очно. У респондентов была возможность указать на непонятные формулировки, неточности и рассогласования в тестовых заданиях. По итогам апробации тестовой части скорректированы формулировки двух заданий, остальные рекламаций не получили.

Следующим видом работ стала разработка рекомендаций для «точек роста» к каждому уровню профессиональной компетентности педагога ДПП. В разработке рекомендаций мы руководствовались, в первую очередь, принципом непрерывности дополнительного профессионального образования, ориен-

---

<sup>1</sup> См. <http://prof-diagnostic.ru/> (дата обращения: 05.12.2022).

тируясь на ресурсы формального, неформального и информального образования, которые могут быть доступны педагогам в период повышения квалификации и посткурсового сопровождения.

Далее в имеющееся веб-приложение была введена категория «Диагностика профессиональной компетентности педагога допрофессиональной подготовки», выбрав которую, педагог может пройти диагностику по данному направлению, узнать о своих «точках роста» и получить индивидуальные рекомендации<sup>2</sup>.

В ходе апробации инструмента диагностику профессиональной компетентности прошли 128 педагогов из девяти регионов РФ, обучавшихся на курсах повышения квалификации «Новые образовательные решения в допрофессиональной педагогической подготовке школьников» на базе ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского в течение апреля – мая 2022 г. Были выявлены общие тенденции профессионального развития педагогов ДПП. Наименьшее количество отмеченных утвердительных ответов (менее 70 % от общего количества педагогов) в следующих группах показателей: обладание методическими умениями организации учебного процесса на основе подходов и принципов допрофессиональной педагогической подготовки (63 %); обладание рефлексивными умениями (69 %); обладание личностными качествами педагога (54 %). Для конкретизации обобщенных данных был проведен анализ тестовой части инструмента. Наибольшие трудности в названных группах показателей вызвали задания, связанные с выявлением признаков качеств педагога-тьютора, педагога-фасилитатора (справляемость с заданием составила 16 %), а также взаимосвязанные с ним задания, позволяющие выявить наличие у педагогов знаний методов взаимодействия с учащимися разных возрастов и образовательных потребностей (справляемость 25 %) и знание современных педагогических технологий индивидуализированного образования (57 %). Достаточно низкие показатели справляемости с тестовой частью выявлены в области рефлексивных умений, а именно в понимании эмоциональных проявлений партнеров по общению, их влияния на межличностное восприятие, выборе тактики поведения, направленной на поддержание положительного эмоционального состояния (55 %). Таким образом, можно говорить о недостаточно сформированной тьюторской позиции педагогов ДПП, дефицитность которой проявляется в когнитивном (знания соответствующих методов), деятельностном (рефлексивные умения) и личностном компонентах (особенности личности и профессиональные позиции). Это дает возможность выделить в качестве приоритета в дальнейшем сопровождении педагогов ДПП формирование и совершенствование у них тьюторских качеств.

Анализ выявленных «точек роста» говорит о том, что общий уровень профессиональной компетентности респондентов имеет значение 1,9, что можем характеризовать как второй, т. е. достаточный для реализации ДПП. Относительно выявленного уровня количества педагогов, имеющих профессиональные дефициты, в каждой группе показателей следующее. В когнитивном компоненте дефицит знаний концепции и стратегии развития допрофессионального об-

---

<sup>2</sup> <http://prof-diagnostic.ru> (дата обращения: 05.12.2022).

разования проявился у 1,3 % педагогов, дефицит психологических знаний, необходимых для ДПП, – у 5,1 %, дефицит знаний в области педагогики и андрогогики – у 3,8 %. В деятельностном компоненте дефицит технологических умений выявлен у 15,4 %, методических умений – у 17,9 %, коммуникативных умений – у 3,8 %, рефлексивных умений – у 7,7 % респондентов. В личностном компоненте: дефицит обладания необходимыми психологическими позициями присутствует у 5,1 % диагностируемых педагогов. Таким образом, в подавляющем большинстве выявленные «точки роста» не являются дефицитными относительно общего уровня профессиональной компетентности, однако все же требуют восполнения для дальнейшей реализации перспектив профессионального развития. При этом следует отметить, что самые высокие значения по профессиональным дефицитам зафиксированы в области технологических и методических умений. Это «зона» внимания для самих педагогов и методических служб, обеспечивающих их сопровождение.

Таким образом, апробация инструмента и обработка результатов исследования доказывают его информационную и статистическую функциональность, позволяющую анализировать данные на разных уровнях обобщения, проводить кластерный анализ, выделять как общие закономерности, так и частные, конкретные нюансы. Завершая описание материалов и результатов исследования, хотим выделить существенные, на наш взгляд, позиции.

С помощью предпринятого исследования на основе концепций и ценностных положений современной системы ДПП удалось выделить сущность и структуру профессиональной компетентности педагога ДПП. Мы понимаем, что взгляды на данную проблему могут быть весьма разнообразны, опираться на различные подходы, поэтому оставляем в данном вопросе место научной дискуссии. При этом разработанные показатели профессиональной компетентности педагога ДПП носят универсальный характер, что позволило сделать их базой диагностического веб-приложения. Практическое значение данной разработки заключается в потенциале предлагаемого инструмента для использования педагогами, методистами, а также для дальнейших исследований. Применение диагностического инструментария может помочь практикам и исследователям в выявлении уровня профессиональной компетентности педагогов ДПП, «точек роста», профессиональных дефицитов. Однако отметим, что предлагаемый метод не является всеобъемлющим диагностическим инструментарием и вполне может быть дополнен более углубленными методиками, например, исследования уровня рефлексивности педагога и т. д. Кроме того, сам инструмент динамичен и имеет потенциал развития и корректировки в зависимости от возникновения новых исследовательских задач.

#### **Список литературы**

1. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.». Москва, 2022. 18 с.
2. Распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 № Р-201 «Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефици-

тов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана». Москва, 2021. 22 с.

3. Байбородова Л. В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина. Ярославль, 2021. 282 с.

4. Белкина В. Н. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии / В. Н. Белкина, А. В. Карпов, И. И. Ревякина. Ярославль, 2006. 305 с.

5. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55

6. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников : методические рекомендации и программы / Л. В. Байбородова [и др.]. Ярославль, 2021. 255 с.

7. Казакова Е. И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127–135

8. Кенжегалиев К. К. Формирование универсальных педагогических компетенций учителей как важное профессиональное качество / К. К. Кенжегалиев, Г. С. Мухамеджанова // Вестник КазНПУ им. Абая. Педагогические науки. 2015. № 3 (47). С. 121–127.

9. Маркова А. К. Психология профессионализма. / А. К. Маркова. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

10. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.

11. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 7.

12. Мониторинг допрофессиональной педагогической подготовки школьников : учебно-методическое пособие / Л. В. Байбородова [и др.]. Ярославль, 2021. 167 с.

13. Тихомирова О. В. Методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования / О. В. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 77–84.

14. Тихомирова О. В. Профессиональная компетентность учителя начального общего образования как условие развития учебно-познавательной деятельности младших школьников / О. В. Тихомирова // Управление социально-экономическими системами: проблемы, закономерности, перспективы. Пенза, 2017. С. 179–197.

15. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога : учебно-методическое пособие / Н. В. Бородкина [и др.]. Ярославль, 2017. 326 с.

16. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. Т. 2. Москва : Педагогика, 1988. 496 с.

17. Харисова И. Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога / И. Г. Харисова // Вестник Костромского государственного университета. Сер. : «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2021. Т. 27. № 4. С. 257–264.

18. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В. Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова. 2006. № 1. С. 15–20.

19. Шадриков В. Д. Формирование базовых компетенций на основе деятельностного подхода: (на примере педагогической деятельности) / В. Д. Шадриков // Мир психологии. 2014. № 3. С. 105–119.

20. Ерофеева Ю. Н. Универсальные компетенции педагога XXI века. Педагог К-21: дополнительная профессиональная программа [Электронный ресурс] / Ю. Н. Ерофеева // Удмуртский государственный университет: официальный сайт. 2020. Электрон. дан. URL: <https://f-idpo.udsu.ru/files/web/000247-K-21.pdf> (дата обращения: 06.07.04.2022).

## References

1. Decree of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022. № 1688-r «On the concept of training teaching staff for the education system for the period up to 2030». Moscow, 2022. 18 p. (In Russ.)
2. Decree of the Ministry of Education of Russia dated August 27, 2021. № R-201 «On the approval of guidelines on the procedure and forms for diagnosing professional deficits in teaching staff and management personnel of educational organizations with the possibility of obtaining an individual plan». Moscow, 2021. 22 p. (In Russ.)
3. Baiborodova L. V. The concept and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. Yaroslavl, 2021. 282 p. (In Russ.)
4. Belkina V. N. Theory and practice of development of professional pedagogical reflection. Yaroslavl, 2006. 305 p. (In Russ.)
5. Vvedensky V. N. Modeling the professional competence of a teacher. In: *Pedagogika*. 2003. № 10. P. 51–55. (In Russ.)
6. Baiborodova L. V. [et al.]. Pre-professional pedagogical training of schoolchildren: methodological recommendations and programs. Yaroslavl, 2021. 255 p. (In Russ.)
7. Kazakova E. I. Evaluation of the universal competencies of students in the development of educational programs. In: *Yaroslavskiy Pedagogicheskiy Vestnik*. 2018. № 5. P. 127–135. (In Russ.)
8. Kenzhegaliev K. K. Formation of universal pedagogical competencies of teachers as an important professional quality. In: *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Pedagogicheskie nauki*. 2015. № 3 (47). P. 121–127. (In Russ.)
9. Markova A. K. Psychology of professionalism. Moscow, 1996. 312 p. (In Russ.)
10. Markova A. K. Psychology of teacher's work: a book for teachers. Moscow, 1993. 192 p. (In Russ.)
11. Markova A. K. Psychological analysis of teacher's professional competence. In: *Sovetskaya pedagogika*. 1990. № 8. P. 7. (In Russ.)
12. Baiborodova L. V. [et al.]. Monitoring of pre-professional pedagogical training of schoolchildren: teaching aid. Yaroslavl, 2021. 167 p. (In Russ.)
13. Tikhomirova O. V. Methods of assessing the professional competence of a general education teacher. In: *Yaroslavskiy Pedagogicheskiy Vestnik*. 2020. № 1 (112). P. 77–84. (In Russ.)
14. Tikhomirova O. V. Professional competence of a teacher of primary general education as a condition for the development of educational and cognitive activity of younger schoolchildren. In: *Management of socio-economic systems: problems, patterns, prospects*. Penza, 2017. P. 179–197. (In Russ.)
15. Borodkina N. V. [et al.]. Tutor support for the professional development of a teacher. Yaroslavl, 2017. 326 p. (In Russ.)
16. Ushinsky K. D. Pedagogical works : in 6 volumes. Vol. 2. Moscow, 1988. 496 p. (In Russ.)
17. Kharisova I. G. Value-semantic model of the formation of successive results of teacher training. In: *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. 2021. Vol. 27. № 4. P. 257–264. (In Russ.)
18. Shadrikov V. D. Personal qualities of a teacher as components of professional competence. In: *Vestnik Yaroslavskogo Gosudarstvennogo Universiteta imeni P. G. Demidova*. 2006. № 1. P. 15–20. (In Russ.)
19. Shadrikov V. D. Formation of basic competencies based on the activity approach: (on the example of pedagogical activity). In: *Mir psihologii*. 2014. № 3. P. 105–119. (In Russ.)
20. Erofeeva Yu. N. Universal competencies of the teacher of the 21st century. Teacher K-21: additional professional program. In: *Udmurt State University: official site*. 2020 [Electronic resource]. Electron dan. URL: <https://f-idpo.udsu.ru/files/web/000247-K-21.pdf> (date of access: 07.06.2022). (In Russ.)