МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования города Москвы
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Материалы для общественно-профессионального обсуждения
Приложение 3 к письму от 17 июля 2014 г., исх. № 03.06.068

Описание предложений по модернизации содержания педагогического образования на основе стандарта профессиональной деятельности педагога

Москва 2014

Оглавление

Оглавление 2

Введение 4

Содержание работ по внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога (для дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) 6

Обеспечение модернизации стандарта в части описания дифференциации уровней профессионального стандарта, состав профессиональных действий 9

Формирование требований к списку профессиональных компетенций выпускника педагогической программы и предложения к модернизации программ подготовки педагогов, включая требования к компетенциям (умениям) работы с детьми, в том числе с детьми с ограниченными возможностями здоровья 17

Обеспечение модернизации стандарта в части реализации педагогом развивающей деятельности 28

Обеспечение модернизации стандарта в части профессиональных компетенций педагога, отражающих специфику работы в начальной школе 34

Обеспечение модернизации стандарта в части профессиональных компетенций педагога дошкольного образования (воспитателя), отражающих специфику работы в дошкольной образовательной организации 39

Описания системы установления уровней соответствия компетенций педагога содержанию профессионального стандарта, описание технологий и инструментария оценки соответствия компетенций педагога содержанию трудовых функций профессионального стандарта 41

Разработка содержания, инструментария, нормативных правовых основ и методических рекомендаций по оценке и самооценке педагогами своей квалификации в соответствии с выделенными уровнями профессионального стандарта педагога..... 45

Подготовка предложений по новым моделям процедуры аттестации педагога на основе требований профессионального стандарта, предложений по изменению нормативной правовой базы процедуры аттестации и методических рекомендаций по организации аттестации на основе профессионального стандарта 77

Подготовка предложений по изменению перечня должностей педагогических работников, их группировке в профессионально-квалификационные группы с учетом состава трудовых функций и профессиональных действий стандарта и рекомендации по формированию должностных обязанностей педагогических работников 98

Подготовка предложений по новым персонифицированным моделям повышения квалификации работающих педагогов с учетом определенного дефицита компетенций в соответствии с выделенными уровнями профессионального стандарта педагога..... 100

Введение[1]

В рамках реализации Государственного контракта от 25 июля 2013 г. № 08.028.11.0022 «Апробация и поэтапное внедрение профессионального стандарта педагогической деятельности работников сферы общего образования, включая общественное обсуждение проекта и методическое сопровождение его апробации и внедрения, а также предложения по корректировке федеральных государственных образовательных стандартов по педагогике и психологии» был разработан проект стандарт профессиональной деятельности педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель), который является одним из средств повышения качества работы отдельного учителя, образовательной организации и образовательной системы в целом.

С целью эффективного введения в субъектах Российской Федерации профессионального стандарта учителя в рамках реализации проекта будет обеспечено поэтапное введение профессионального стандарта педагога, включающее апробацию содержания стандарта, разработку и апробацию механизмов его использования и, при необходимости, последующую коррекцию содержания профессионального стандарта педагога. Механизмом апробации стандарта является использование результатов реализации за 2013 год Государственного контракта от 25 июля 2013 г. № 08.028.11.0022 и Государственного контракта от 31 июля 2013 г. № 08.028.12.0024 на базе 21 стажировочной площадки (далее – стажировочные площадки), созданных по результатам конкурсного отбора на 2014 и 2015 годы региональных программ развития образования в целях предоставления бюджетам субъектов Российской Федерации субсидии на поддержку реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы по направлению «достижение во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» для распространения моделей государственно-общественного управления образованием (протокол от 10 января 2014 г. № КК-31ФЦПРО-2/Д08). При такой форме проведения апробации будет учтена необходимость введения региональной и школьной компоненты стандарта, что позволит обеспечить как региональные особенности организации образовательного процесса (преобладание сельских школ, работа учителя в мегаполисе, моноэтнический или полиэтнический состав учащихся и т. п.), так и специфику

[1] Данный документ подготовлен для общественно-профессионального обсуждения

образовательных программ, реализуемых в той или иной образовательной организации (математический лицей, инклюзивная школа и т.п.).

Основанием для выполнения проекта являются:

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 № 273;

Трудовой кодекс Российской Федерации;

Гражданский кодекс Российской Федерации;

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»;

«Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» (Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761);

Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов»;

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. N 1916-р «О плане первоочередных мероприятий до 2014 г. по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг.»;

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования»;

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 июля 2011 г. № 2151 «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования»;

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»;

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»;

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».

Содержание работ по внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога (для дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)

Перечень мероприятий по апробации и внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога подготовлен разработчиками стандарта и прошел обсуждение в ходе деятельности подкомиссии «Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» Комиссии по разработке и реализации комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, созданной по приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2014 года № 13 в целях реализации пункта 10 поручения Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2013 года № ДМ-П13-9589.

В число основных мероприятий по апробации и внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) включены следующие:

–разработка системы установления уровней соответствия компетенций педагога содержанию стандарта профессиональной деятельности педагога;

–разработка технологии и модульного инструментария оценки соответствия компетенций педагога содержанию трудовых функций стандарта профессиональной деятельности педагога;

–разработка и введение в действие электронной платформы для обеспечения прохождения оценки соответствия компетенций педагога содержанию трудовых функций стандарта профессиональной деятельности педагога;

–создание и организация деятельности федеральных экспериментальных площадок, разработка концепции и модели деятельности площадок, регламента их деятельности;

–создание сетевой электронной платформы по сопровождению Федеральной сетевой инновационной площадки по апробации и внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога для организации сетевого взаимодействия участников;

–разработка на основе модели дифференциации уровней соответствия компетенций педагога содержанию трудовых функций стандарта профессиональной деятельности педагога модели системы сертификации педагогов;

–создание независимой Ассоциации учителей с целью распространения лучшего опыта педагогической практики;

–создание независимого Центра оценки уровня соответствия компетенций педагога содержанию трудовых функций стандарта профессиональной деятельности педагога и сертификации педагогов;

–разработка модели построения дифференцированного профиля программы профессионального развития педагогов на основе оценки уровня соответствия компетенций педагога содержанию трудовых функций стандарта профессиональной деятельности педагога;

–разработка и апробация типовых документов и методических рекомендаций по их применению, необходимых для внедрения стандарта профессиональной деятельности педагога в деятельность образовательных организаций;

–разработка предложений по изменению и дополнению номенклатуры должностей педагогических работников и ОКСО;

–апробация и внедрение стандарта профессиональной деятельности педагога в системе высшего педагогического образования через внесение изменений в основные образовательные программы, учебные планы, введение независимого добровольного экзамена для выпускников вузов – участников Федеральной площадки по апробации и внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога;

–создание консорциума/некоммерческого партнерства вузов – участников Федеральной сетевой площадки по апробации и внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога;

–доработка стандарта профессиональной деятельности педагога по результатам его апробации.

Схема, отображающая мероприятия по апробации и внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) и результаты их выполнения представлены на Рисунке 1.

Рисунок 1. Схема реализации работ по внедрению стандарта профессиональной деятельности педагога

Обеспечение модернизации стандарта в части описания дифференциации уровней профессионального стандарта, состав профессиональных действий

Построение системы дифференциации уровней профессионального стандарта и соответствующего состава профессиональных действий является одним из первых и основных мероприятий по внедрению стандарта.

Анализ карьерных возможностей учителя в процессе профессиональной деятельности[2], проведенный в 2009 году, позволил выделить два условных направления возможных путей построения карьеры современным учителем – карьерный рост в самой системе образования и постепенный уход в собственный образовательный бизнес. В первом случае рассматривается возможности построения карьеры через стимулирование образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные технологии; оснащение их модернизированными аппаратно-программными средствами; государственная поддержка молодых и талантливых учителей; поощрение лучших педагогов, что обуславливает освоение педагогами новых приемов методической работы, научные исследования, осознание значимости собственной практической деятельности.

Позиция, когда профессиональная карьера учителя рассматривается через совершенствование профессионального мастерства и овладение новыми компетенциями, безусловно, дискуссионная, в силу того, что построение профессиональной карьеры состоит, в первую очередь в продвижении по карьерной лестнице и замещение новых, более высокой должности в иерархии должностей организации, основанная на повышении профессионального уровня специалиста. Вместе с тем, перечень должностей, возможных к замещению педагогом в образовательной организации, утвержденный Постановлением Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 г. № 678 года «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций», предполагает наличие административных должностей, иерархия которых понятна, и перечень должностей «иных» педагогических работников, деятельность которых отличается спецификой содержания деятельности (например, педагог-библиотекарь, педагог-психолог и т.д.). В то же время, принцип карьерного роста учителя-предметника из утвержденного перечня должностей не очевиден, и, возможно, не предусмотрен. Таким образом, карьера

[2] Кутняк С.В. Исследование возможностей карьерного роста современного учителя // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. №1. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vozmozhnostey-kariernogo-rosta-sovremennogo-uchitelya (дата обращения: 06.07.2014).

педагога может строиться либо на основе продвижения по административной карьерной лестнице, но тогда он становится профессиональным менеджером, управляющим процессами в образовании на разных уровнях, либо педагог становиться специалистом в реализации отдельных задач в образовательной организации, и его должность будет отличаться от остальных уточняющим наименованием. Рассматриваемый перечень не регламентирует и не отображает профессиональный рост педагога как специалиста, уровень сложности деятельности которого может варьироваться от начинающего специалиста (который может занимать должность «учитель»), до профессионала, не только освоившего инновационные технологии по реализации обучения и воспитания детей, но и создающего самостоятельно новые научно и методически обоснованные и образовательные технологии (который также будет занимать должность «учитель», как и выпускник вуза, вступающий в профессию).

Материалы анкетного опроса учителей, директоров и заместителей директоров городских и сельских школ, проведенные в республике Мордовия[3] подтверждают эту позицию, 80% респондентов признались, что они не планируют свое карьерное продвижение и не думает о его возможных путях, в числе причин были указаны такие, как: «Я никогда не стремился занять более высокую должность»; «В деятельности учителя мало возможностей для карьерного роста, поэтому невозможно планировать свою карьеру»; «Для меня важно не продвижение по службе, а повышение профессионального мастерства»; «Карьеру может сделать человек «бизнесного» склада ума – такие редко выбирают профессию учителя».

Таким образом, описание дифференциации уровней профессионального стандарта и профессионального развития педагогов, позволит предусмотреть возможности вертикальной и горизонтальной траектории карьерного роста именно в системе профессиональной педагогической деятельности.

В научной литературе вопрос о разделении уровней педагогической деятельности решается на основе различных, но близких между собой, критериях – продуктивности педагогической деятельности, степени освоения профессиональной деятельности, уровня развития личности педагогов.

---

[3] Кутняк С.В. Исследование возможностей карьерного роста современного учителя // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. №1. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vozmozhnostey-kariernogo-rosta-sovremennogo-uchitelya (дата обращения: 06.07.2014).

Н.В. Кузьминой [4] были выделены пять уровней продуктивности педагогической деятельности, в их числе:

I уровень – (минимальный) репродуктивный: педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; непродуктивный;

II уровень – (низкий) адаптивный: педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный;

III уровень – (средний) локально-моделирующий: педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т.е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность); среднепродуктивный;

IV уровень – (высокий) системно-моделирующий знания учащихся: педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; продуктивный;

V уровень – (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся: педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

Первые два уровня, связанные с воспроизведением информации в современной ситуации не могут быть признанными как соответствующей даже базовому уровню выпускника педагогической программы высшего профессионального образования, стратегия передачи информации не адекватна нормам и стандартам педагогической деятельности в современной системе образования. Остальные уровни могут выступить одним из оснований дифференциации уровней профессионального развития современного педагога.

Уровни профессионального развития педагога могут основываться на этапах освоения профессиональной деятельности и включать в себя следующие четыре этапа[5]:

1-й этап. Овладение профессией, адаптация. Осуществляется реализация практики формирования деятельности педагога в начале профессиональной карьеры. Формируется мотивация деятельности, обретается смысл деятельности и овладение профессиональной

---

[4] Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.101. Курс общей, возрастной и педагогической психологии/Под, ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Вып. 3.

[5] Панова Н.В. профессиональное развитие личности педагога // Вестник ТГПУ . 2012. №2. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-lichnosti-pedagoga (дата обращения: 06.07.2014).

ролью. Результатом первого этапа становятся: сформированность мотивации на овладение профессиональной культурой и профессиональными потребностями; осознание «образа Я»; готовность к принятию профессиональных, личностных и социальных ценностей.

2-й этап. Акме, профессиональная компетентность. Систематизируется изучение внешних и внутренних условий личностно-профессионального развития педагога, возникает овладение различными профессиональными ролями, происходит творческое осмысление профессиональной деятельности, самореализация, характеризующая яркие профессиональные достижения. Результатом второго этапа являются: развитость профессионально-личностных качеств; осознание ответственности и долга в профессиональном взаимодействии; овладение продуктивными технологиями и умениями. Совершенствуется профессиональная культура педагога, которая позволяет соотносить результат деятельности с заданной целью и определяет критерии эффективности личностно-профессионального развития педагога. Создается и распространяется новый опыт, нацеленный на овладение профессиональными смыслами деятельности. Возникает актуализация ресурсов педагогов, создающая условия целостности, единства, системной организации его труда через взаимосвязанные пространства: личности педагога, педагогической деятельности и педагогического общения при превалирующей роли личности педагога.

3-й этап. Зрелость, самореализация. Возникает удовлетворенность педагогической деятельностью, формируется профессиональная активность педагога, его устойчивость к процессам профессиональных деформаций на основе акмеологических принципов. Результат третьего этапа – творческая, гармонично развитая личность педагога с интенциями к добру, справедливости, любви к окружающему миру; творчески владеющая системой операциональных действий, значений и смыслов, индивидуальным стилем профессиональной деятельности и наличием выраженной педагогической рефлексии, позволяющей осознать необходимость поиска личного смысла жизни; систему ценностных ориентаций, установок и нравственных норм; поиск своего места в жизни.

4-й этап. Стагнация. Снижение активной педагогической практики, наличие достаточно высокого уровня творческих способностей. Результатом четвертого этапа становятся: снижение мотивации в профессиональной деятельности, минимизация профессиональных потребностей; гипертрофированность в осознании «образа Я»; устойчивость профессиональных, личностных и социальных ценностей; постепенная утрата профессиональных и социальных смыслов деятельности.

Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение профессионального поведения, и, конечно, перестройка личности порождает субъективные и объективные трудности. Ведущая деятельность в рамках одного возраста и стадии становления претерпевает качественные изменения: перестраивается мотивация, планирование, способы самоконтроля и т. п. Это порождает огромное количество альтернативных траекторий профессионального развития, которые одних приводят к самореализации в профессиональной деятельности.

По мнению С.А. Дружилова[6], в динамике можно выделять следующие стадии развития профессионализма:

1) стадию допрофессионализма, когда человек уже работает, но не обладает полным набором качеств настоящего профессионала, да и результативность его деятельности недостаточно высока;

2) стадию собственно профессионализма, когда человек становится профессионалом, демонстрирует стабильно высокие результаты; эта стадия включает в себя совокупность последовательно сменяемых фаз, каждая из которых характеризуется показателями, отвечающими требованиям определенных внутренних и внешних критериев;

3) стадию суперпрофессионализма, или мастерства, соответствующую приближению к «акме» – вершине профессиональных достижений;

4) стадию «послепрофессионализма» (человек может оказаться «профессионалом в прошлом», «экс-профессионалом», а может оказаться советчиком, учителем, наставником для других специалистов).

Развитие в период профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала, согласно известной работе Е.А. Климова [7], может рассмтариваться следующим образом:

1) стадия адепта: профессиональная подготовка специалиста;

2) стадия адаптанта: вхождение в профессию после завершения профессионального обучения, продолжающаяся от нескольких месяцев до 2-3 лет;

---

[6] Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. - 2005. - №8. – С.26-44.

[7] Е.А. Климов Введение в психологию труда – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. - 350 с.

3) стадия интернала: вхождение в профессию в качестве специалиста, обладающего некоторым опытом и способного поддерживать процесс профессиональной деятельности на достаточном уровне;

4) стадия мастера: специалист выделяется среди своих коллег компетенциями, позволяющими решать задачи повышенного уровня сложности;

5) стадия авторитета: специалист отличается умением организовывать работу подчиненных, использовать профессиональный опыт в решении сложных задач;

6) стадия наставника: уровень профессионального развития специалиста позволяет транслировать и распространять лучшие практики деятельности.

Обращение к опыту дифференциации уровней профессионального развития педагога за рубежо[8] позволило выявить разнообразные и сложносоставные системы выделения уровней и связанной с ними системы оплаты труда педагога.

В Великобритании существует несколько видов шкал заработной платы, связанных с разным уровнем освоения педагогами профессиональной деятельности, в частности, существуют базовая шкала, включающая шесть делений и основанная на квалификации и имеющимся опыте педагога. Верхняя шкала предназначена для оценки ля учителей, достигших максимума по базовой шкале и прошедших аттестацию для перехода на верхнюю шкалу. Шкала содержит пять делений и опирается на результаты ежегодной аттестации, в ходе которой оценивается достижение запланированных целей и показателей профессиональной деятельности. Шкала для учителей высокой квалификации содержит пять делений и основывается на характере работы, конкретной квалификации, сложности стоящих задач и способами их решений. Продвижение по шкале, также как в предыдущем случае, зависит от результатов ежегодных аттестаций.

В США для осуществления профессиональной педагогической деятельности специалисту, независимо от наличия ученой степени, необходимо пройти серию тестов и специальную образовательную комиссию для получения сертификата на право работы в школе. В целях контроля качества подготовки педагогов существуют специальные тесты, успешное прохождение которых является начальным этапом получения права на осуществление образовательной деятельности в школе.

Данные тесты позволяют оценить уровень начинающих специалистов в течение первого года работы в образовательном учреждении. Первый уровень соответствует оценке

---

[8] Как оплачивается труд учителя в Англии, Франции, Германии и США? // Управление школой. №13. 2008.

базовых академических умений (читать, писать и элементарных математических навыков) и рекомендуется для тестирования при поступлении в педагогические колледжи (измеряются «предпрофессиональные» педагогические умения). Второй уровень охватывает предметную область и рекомендуется для тестирования выпускников педагогических колледжей, а также других специалистов, планирующих посвятить себя преподавательской деятельности в школе. Измерение предметных знаний и умений в серии «Праксис» представлено четырьмя типами тестов:

1) общие и профессиональные педагогические знания, коммуникативные умения;
2) предметные знания и умения;
3) интегративные, межпредметные знания;
4) знания в области дидактики и методики преподавания.

Третий уровень – измерения педагогической деятельности непосредственно в учебном процессе. Уровень важен для молодых специалистов: он дает возможность закрепиться на рабочем месте и в дальнейшем подниматься по педагогической карьерной лестнице.

В Цинциннати определение уровня оплаты труда учителей производится на основе стандартов, позволяющих оценить качество преподавания на основе четырех групп критериев:

1) планирование и подготовка;
2) создание условий и атмосферы для активного учения;
3) преподавание для активного учения;
4) профессионализм.

Организация «Государственные школы Денвера» и Ассоциация учителей Денвера создали программу, которая связывает профессионализм и финансовое поощрение учителя с успехами учащихся, соответственно критериями оценки профессиональной деятельности педагога становятся:

1) хорошая успеваемость обучающихся;
2) соответствие учебных целей и задач успеваемости учеников;
3) наличие соответствия между стандартами, преподаванием и оцениванием;
4) наличие программы профессионального развития педагога;
5) наличие в образовательной организации базы данных успеваемости обучающихся.

В программе, направленной на решение проблемы кадровой нехватки штата Айова, предусмотрены четыре уровня профессионального развития педагога, в числе которых:

Первая ступень. На ней оказываются начинающие учителя с опытом работы до двух лет. Им нужно иметь лицензию, пройти подготовительный курс и посещать тренинги,

организованные районами-участниками программы. Для перехода на следующую ступень требуется успешно пройти через процедуру оценивания.

Вторая ступень. На ней учителя начинают работу над индивидуальными планами профессионального развития. Через пять лет деятельность учителя оценивается, он должен продемонстрировать прогресс в навыках преподавания и успешное завершение плана профессионального развития.

Ступень «Карьера II». На этом этапе преподаватель может стать наставником других учителей.

Ступень «Завершение». Соответствие уровню рассматривается специализированным советом, педагог выполняет ряд дополнительных обязанностей – может стать руководителем проектов или участвовать в оценке работы других коллег.

В целом, учителя Айова должны отвечать ряду требований – решать задачи, поставленные перед учащимися, профессионально расти, быть компетентными в вопросах, актуальных для позиции преподавателя, заниматься стратегическим планированием своей деятельности для максимального соответствия потребностям учащихся, использовать разнообразные методы отслеживания успеваемости, проявлять компетентность в вопросах управления классом.

Опираясь на многообразие мирового опыта в системе построения профессионального развития, можно рассмотреть следующий проект дифференциации уровней стандарта профессиональной деятельности педагога.

В систему критериев выработки дифференциации уровней стандарта профессиональной деятельности педагога необходимо включить:

1) описание особенностей выполнения тех или иных трудовых действий педагогом на каждом уровне профессионального развития;

2) описание компетенций, требуемых для выполнения трудовых функций и трудовых действий педагогом;

3) описание технологии оценки соответствия педагога одному из уровней.

В числе возможных уровней профессионального развития педагога можно предусмотреть следующие.

Первый уровень – уровень начинающего педагога. Имеет право осуществлять педагогическую деятельность по результатам успешного прохождения квалификационного экзамена. Владеет компетенциями на начальном уровне, может осуществлять педагогическую деятельность на предписанном уровне. Завершение периода первого уровня завершается прохождением аттестации и сертификации, по результатам которых может быть

принято решение о прохождении педагога на следующий уровень или устранению выявленных несоответствий в течение года. В случае, если педагог не может пройти аттестацию и не устраняет выявленные недостатки в течение года, работодатель вправе отказаться от сотрудничества с педагогом. Продвижение на следующий уровень обязателен.

Второй уровень – уровень продвинутого педагога, деятельность которого характеризуется освоением различных компетенций, которые могут быть связаны с работой с особым контингентом детей – дети с девиантным поведением, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, не владеющие или плохо владеющие русским языком, одаренные дети. Или с выполнением функций по организации образовательного процесса и создания условий обучения. Выбор основывается на потребностях образовательной организации и при поддержке работодателем повышения квалификации педагога. Педагог может остаться на данном уровне и проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности или на получение права на прохождение на следующий уровень.

Третий уровень – уровень педагога-методиста, владеющего методами и технологиями обучения и воспитания на уровне, позволяющем транслировать их другим педагогам. Педагог может остаться на данном уровне и проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности или на получение права на прохождение на следующий уровень.

Четвертый уровень – педагог-исследователь, обобщающий опыт профессиональной деятельности с целью разработки новых образовательных технологий, способный осуществлять апробацию и внедрение инновационных технологий в образовании.

Формирование требований к списку профессиональных компетенций выпускника педагогической программы и предложения к модернизации программ подготовки педагогов, включая требования к компетенциям (умениям) работы с детьми, в том числе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Попытка определения умений и компетенций современного учителя в условиях построения общества знаний во многих странах ЕС стала важнейшим элементом образовательной политики применительно к начальным программам педагогического образования. Во многих случаях эти попытки оказались направленными на разработку профилей и стандартов, которые могли бы послужить основанием для построения не только программ подготовки учителя, но и его введения в профессиональную деятельность и сертификацию. Определение таких профилей компетенций ставится в соответствие тем профессиональным задачам, которые современный учитель должен быть способен решать. Таким образом, особый акцент в готовности будущего учителя к профессиональной

деятельности переносится сознания конкретного содержания образовательной программы на те компетенции, владение которыми учитель должен продемонстрировать в своей профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что подготовленный и квалифицированный учитель должен соответствовать широкому спектру требований, включающему знания, умения и компетенции, профессиональные ценности и практический опыт. Это предполагает гораздо более широкий взгляд на формирование развития профессиональных компетенций учителя, нежели узкое бихевиористское понимание компетенций как способности к применению знаний. С этой точки зрения следует рассматривать компетенции как своеобразные комплексы, объединяющие теорию, практику и способность рефлексивного отношения к ней (своей и чужой). При этом нужно отметить, что некоторые компетенции и квалификации могут быть освоены только после начала профессиональной деятельности.

Специфика подготовки педагогов для работы с детьми младшего возраста

С точки зрения большинства экспертов, учителя, работающие с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, должны обладать тем же уровнем квалификации, статусом, правами и уровнем оплаты, а также образовательным уровнем (не менее магистра), что и остальные педагоги. Вместе с тем наряду с общими для всех педагогов компетенциями педагог, подготовленный для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, должен обладать специализированными компетенциями и знаниями. Потребности детей этого возраста и особенности их обучения и воспитания с необходимостью предполагают концентрацию подготовки будущего учителя на психологическом и развивающем аспектах обучения.

Учителя, работающие с дошкольниками и младшими школьниками, должны получать существенную подготовку по всем вопросам коммуникации и взаимодействия с родителями. И в то же время программа их подготовки должна быть связана с подготовкой учителя для других уровней образования и обеспечивать возможную мобильность в различных секторах образовательной системы.

В настоящее время только в семи странах ЕС подготовка учителей для начальной школы осуществляется на основе магистерских программ (Эстония, Финляндия, Германия, Польша, Португалия, Словения, Чехия). Сходные требования к подготовке учителей начальных классов разрабатываются в Сербии и Исландии.

В большинстве стран ЕС образовательные про¬граммы подготовки воспитателей рассчитаны на три-четыре года, за исключением Франции, Польши и Великобритании, где осуществляется пятилетний период обучения. Существующие модели образования

предполагают параллельное освоение теории и практики, за исключением Франции, где реализуется последовательная модель такого обучения.

Во многих европейских странах персонал, не обладающий педагогической квалификацией, может быть использован лишь в качестве ассистента воспитателя (учителя), играющего важную роль в процессе обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, но не заменяющего его. В соответствии с директивой глав государств ЕС 2002 года дошкольным воспитанием к 2010 году в странах ЕС должно быть охвачено не менее 90% детей в диапазоне от 3 лет до дошкольного возраста и 33% детей до трехлетнего возраста. К 2005 году количество таких детей в среднем по странам ЕС уже со¬ставило 85,7% в возрасте четырех лет при довольно существенном различии в этом проценте между странами.

Роль и квалификация преподавателей в программах подготовки учителя

Важно отдавать себе отчет в том, что уровень квалификации преподавателей в программе подготовки учителей должен предполагать не только высокий уровень академических знаний и исследовательской деятельности, но и практический опыт в том виде профессиональной деятельности, в котором осуществляется подготовка будущих учителей. Иначе говоря, учителя будущих учителей в программах профессиональной подготовки должны быть частью учительской профессии и располагать существенной квалификацией в этой области. В соответствии с рекомендациями ETUSE абсолютное большинство таких преподавателей в университетских программах должны иметь докторскую степень в этом образовании, а наставники, осуществляющие супервизию будущих учителей в ходе практики, должны в обязательном порядке иметь степень магистра.

С точки зрения ETUSE программы введения в профессиональную деятельность в процессе первого года профессиональной карьеры должны быть систематическими и обязательными для выпускников образовательных программ, приступающих к работе в качестве учителя. Такие группы введения в профессиональную деятельность предполагают тесную кооперацию между учителем, начинающим свою карьеру, школой и университетом. Ментор или наставник, определенный образовательным учреждением в качестве куратора нового учителя и обеспечивающий реализацию его программы введения в профессиональную деятельность, должен быть подготовленным и квалифицированным специалистом в этой области, что не обязательно предполагает максимальный стаж его работы в этом качестве.

Программа введения в профессиональную деятельность не означает уменьшения инвестиций в начальные программы подготовки учителя. Длительность таких программ

должна быть не менее года и предполагает выполнен целого набора условий, необходимых для его реализаций. К ним относятся:

1) уменьшение объема профессиональной нагрузки без уменьшения оплаты труда;
2) обязательность участия в программе постдипломного образования;
3) поддержка от наставника ходе текущей профессиональной деятельности;
4) получение доступа к необходимым образовательным ресурсам;
5) создание возможностей систематического соотнесения теории и практики.

Примером такой модели может быть программа обязательного постдипломного сопровождения начинающего профессионального учителя, разработанная в Шотландии. Так, выпускник образовательной программы в области педагогического образования любо¬го шотландского университета, получивший степень бакалавра в области образования или имеющий диплом специалиста, проходит обязательный и полностью оплачиваемый ему годичный курс введения в преподавательскую деятельность в государственной школе. В начале прохождения такой годичной программы начинающий учитель вносится в стандарт начальной регистрации, поддерживаемый Советом учителей Шотландии, в котором зарегистрированы все учителя, работающие в государственных школах, и который ответственен за одобрение всех образовательных программ подготовки учителей. По окончании программы введения в профессиональную деятельность начинающий учитель включается в стандарт полной регистрации. Оба стандарта имеют одинаковую структуру, которая описывает прогресс в развитии профессиональных компетенций по 4 основным направлениям:

1) профессиональные ценности и личностные качества;
2) профессиональные знания;
3) профессиональные качества;
4) профессиональные действия.

Выбор места годичной профессиональной стажировки по окончании обучения в университете осуществляется Советом на основе предложения одного из образовательных учреждений, указанных соискателем годичной стажировки в качестве желаемого после окончания университета. На протяжении года стажировки стажер получает полную заработную плату учителя и имеет сокращенный объем профессиональной нагрузки, на 30% меньше, чем у учителей, что позволяет ему полноценно участвовать в программе. Один из сотрудников выбранного образовательного учреждения назначается в качестве наставника стажера. В конце прохождения годичной стажировки наставник и директор школы информируют Совет учителей Шотландии о сформированности или несформированности

профессиональных компетенций, требуемых стандартом полной регистрации. Образовательная политика, связанная с регистрацией этой программы, была утверждена в 2002 году в результате специального соглашения между профессиональным со¬юзом учителей, работодателями и правительством Шотландии.

Пример последовательного и ясного плана реформы педагогического образования - проект, реализуемый в Чехии. В национальной программе развития образования этой страны (2001) высококвалифицированные учителя рассматриваются в качестве ключевого фактора в развитии школ, что предполагает необходимые изменения в самой концепции профессии учителя, его профессиональной роли и компетенциях. Принятие этого документа послужило начальной точкой реформы педагогического образования в Чехии. Основным положением этого документа стали разработка и утверждение профессиональных стандартов для всех категорий учителей как основание для программ их подготовки. Таким образом, профессиональный стандарт деятельности учителя стал, с одной стороны, унифицированной основой для построения образовательных программ подготовки учите¬лей в Чешской Республике, а с другой стороны, системы национальных критериев аккредитации образовательных программ подготовки учителя, присвоения квалификации выпускнику такой программы.

Мотивы разработчиков такого документа отражали намерения правительства Чешской Республики значительно уменьшить степень различий существующих программ подготовки учителя, поставив их в соответствие со стандартом профессиональной деятельности и использовав его в качестве основы для построения педагогического образования. В дополнение к описанному выше были приняты дополнительные важные документы, закрепляющие нормативно не только изменения в образовании учителя, но и изменения в самой профессиональной деятельности учителей в Чехии. Так, в 2004 году был издан Акт «О педагогических работниках», закрепивший новые требования к квалификации учителей, в котором, в частности, определено, что степень магистра - необходимое условие для присвоения квалификации учителей начальной и средней школы. В 2004 году были также закреплены на национальном уровне государственные требования к содержанию всех уровней дошкольного и общего среднего образования.

Разработка новых компетенций учителя была осуществлена на основе определения ключевых функций школы, целей обучения учащихся и, как следствие этого, необходимых компетенций учителя. Так были выделены 4 основные цели обучения учащихся: обучение знанию, обучение совместной жизни с другими, обучение действию, обучение

жизнедеятельности. В соответствии с каждой из этих целей были разработаны компетенции учителя, необходимые для достижения учащимися указанных выше образовательных целей.

К основным компетенциям учителя, закрепленным в профессиональном стандарте, были отнесены: компетенция в школьном предмете, компетенция в дидактике и психодидактике, компетенция в педагогике, компетенция в диагностике и действии, построенном на его основе; социальные, психосоциальные и коммуникативные компетенции, управленческие компетенции, профессиональные и личностные компетенции. Каждая из этих групп компетенций детально описана для разных категорий учителей, например, учитель начальной школы, обладая сформированной компетентностью в дидактике и психодидактике, должен: знать стратегии учения и обучения в отношении к знанию психологических и социальных аспектов этих процессов, уметь использовать базовый набор методов преподавания и уметь адаптировать его к особенностям конкретного учащегося или конкретным условиям школы, уметь создавать эффективную образовательную среду, знать основные программы и подходы преподавания школьных предметов и уметь выстроить на их основе программу своего собственного преподавания, знать основные подходы к оценке учащихся, включая психологические аспекты оценки, и уметь использовать инструменты оценки по отношению к развитию и индивидуальным достижениям учащихся.

Важным представляется то обстоятельство, что на государственном уровне понятие качества подготовки учителя и профессиональный стандарт заданы в общем виде. На институциональном уровне, то есть в конкретном университете, профессиональный стандарт был конкретизирован на более детальном уровне для отдельных категорий учителей в форме списка компетенций и знаний, а также всех составляющих программы обучения. Такая детализированная форма стандарта получила название «Профиль выпускника». Разработанная на этой основе общая схема организации подготовки учителя (фактически аналог образовательного стандарта) определяет основные составляющие педагогического образования и их вес в общей программе подготовки. Так, на изучение дидактики школьного предмета отводится в среднем до 55% всей программы, на психолого-педагогический блок – 35%, на общеуниверситетские дисциплины – 10%, на практику преподавания с психолого-педагогической составляющей –10–15%.

Подготовка учителей для работы с детьми с особыми потребностями

В настоящее время около 2,2% от общего количества детей в рамках общего образования в странах ЕС обучаются в специальных учебных заведениях для детей с особыми потребностями. Такой процент остается на этом уровне на протяжении последних

10 лет, колеблясь от 0,5% в таких странах, как Италия, Португалия, Швеция, Норвегия, до 5% в Бельгии, Чехии, Эстонии и Латвии. Вместе с тем эксперты настойчиво рекомендует включить подготовку по работе с детьми с особыми потребностями в образовательную программу всех видов педагогического образования, исходя из того, что абсолютное большинство будущих учителей встретится с такими детьми в своих классах в процессе педагогической деятельности. С точки зрения Европейского агентства развитие образования для лиц с особыми потребностями, подготовка учителей для работы с такими детьми достигается в различных странах различными способами. При этом важное значение имеют: общая информация о работе с детьми с особыми потребностями; включение отдельных предметов в образовательные программы подготовки учителя, что реализовано в некоторых странах, но обладает существенным разбросом в содержании и длительности подготовки.

С точки зрения агентства все будущие учителя в процессе начального этапа своей подготовки должны получить достаточные знания, компетенции, оценки и опыт специального образовательного обучения в рамках массового обучения. Кроме того, им должна быть обеспечена возможность кратко- и долгосрочного повышения квалификации в этой области.

Инклюзивный подход выступает одним из целевых ориентиров реформирования системы образования. Закон «Об образовании в Российской Федерации» официально ввел понятие «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (п. 27 ст. 2) и законодательно закрепил инклюзивную практику в образовании, которая в течение последнего десятилетия активно развивалась в России. Поскольку в условиях инклюзивного воспитания и обучения от педагога требуется наличие особых компетенций, то совершенно необходимо создание новой системы подготовки и повышения квалификации педагогов.

Концепция новых стандартов профессионального педагогического образования (вместо ориентированного на знания – компетентностный и блочно-модульный подходы) позволяет строить такие профессиональные образовательные программы, которые наиболее полно в современных условиях могут обеспечить новые актуальные потребности инклюзивного образования. Все это расширяет и усложняет профессиональную деятельность специалистов педагогической направленности, требует от него владения новыми компетенциями, знаниями смежных отраслей педагогики, в том числе, специальной, компетентности в сфере педагогики и массового образования, социальной педагогики и психологии и т.п.

Перед специалистами, вовлеченными в инклюзивное образование, стоят следующие профессиональные задачи:

1) принятие философии, принципов и приоритетов инклюзивного образования;

2) организация совместного образования детей возрастной нормы и детей с ОВЗ;

3) участие в создании специальных условий образования для обучающихся с ОВЗ;

4) разработка адаптированных образовательных программ, в том числе разработка и проектирование индивидуальных учебных планов;

5) участие в междисциплинарной команде педагогов и специалистов образовательной организации;

6) участие в сетевом взаимодействии с организациями-партнерами, реализующими инклюзивное образование.

Все это требует новых компетенций от всех педагогических участников инклюзивного процесса. В целом можно сформулировать следующие необходимые профессиональные компетенции в области инклюзивного образования, которыми студенты должны овладеть в процессе обучения.

Общепедагогическая функция. Обучение:

1) знание нормативно-правовых документов, регулирующих инклюзивную практику;

2) знание основ специальной педагогики;

3) знание методики и технологии обучения и воспитания детей, в том числе и детей с ОВЗ;

4) умение проводить диагностику образовательной среды, определять причины трудностей в обучении, поведении и развитии детей и подростков с ОВЗ;

5) умение определять особенности детей с ОВЗ, приходящих в класс и разрабатывать адаптированную образовательную программу в соответствии с индивидуальными психофизическими особенностями ребенка и индивидуальный учебный план в составе психолого-медико-педагогического консилиума;

6) умение использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

7) умение определять педагогические средства достижения образовательных целей в учебном процессе (методы, приемы, технологии) в соответствии со спецификой развития детей;

8) умение определять предметный, дидактический материал, на базе которого будет происходить освоение требуемых умений (компетенций) в соответствии со спецификой развития детей и применением технических средств обучения необходимых той или иной категории детей с ОВЗ;

9) умение составлять сценарий учебного занятия в соответствии со спецификой развития детей;

10) умение осуществлять рефлексию проведенного занятия (плюсы и минусы);

11) умение создавать доступную, вариативную, мобильную развивающую среду для совместного обучения детей с разными способностями;

12) умение использовать инновационные обучающие технологии с учетом особых образовательных потребностей детей и задач каждого возрастного этапа;

13) умение организовать разные формы учебной работы (в малых группах, в парах, индивидуально, фронтально);

14) умение дифференцировать задания в соответствии с разными возможностями детей класса к обучению;

15) умение использовать при оценивании критерии индивидуального продвижения каждого ребенка как в освоении основной образовательной программы, так и в формировании навыков, необходимых для успешной социализации.

Воспитательная деятельность:

1) знание теории социализации личности;

2) умение организовывать детское и детско-взрослое сообщество с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей;

3) умение выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности;

4) умение организовать внеучебные и внеклассные мероприятия с использованием интерактивных форм деятельности детей с разными особенностями;

5) умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей;

6) умение организовать конструктивное взаимодействие с родителями.

Развивающая деятельность:

1) знание основных закономерностей возрастного развития, стадий и кризисов развития, социализации личности, индикаторов индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможных девиаций, а также основ их психодиагностики;

2) умение наблюдать за поведением детей;

3) умение анализировать причинно-следственные связи, определяющие то или иное поведение и состояние детей;

4) умение прогнозировать динамику изменений состояния и развития ребенка в зависимости от применяемых воздействий;

5) умение выстраивать образовательный процесс с учетом закономерностей психического развития ребенка и зоны его ближайшего развития;

6) умение пользоваться альтернативными средствами коммуникации.

В то же время, система высшего профессионального образования в настоящий момент пока еще не в состоянии обеспечить систему образования достаточным количеством компетентных специалистов в области инклюзивного образования.

Разработка курсов по инклюзивному образованию должна ставить следующую цель – сформировать у студентов профессиональные компетенции в сфере инклюзивного образования, на основе современных подходов, методологии и конкретных технологий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями физического и/или психического здоровья в инклюзивной образовательной среде.

В рамках раскрытия данной цели поставлены следующие задачи:

7) сформировать у студентов представления о философских, методологических основах и принципах инклюзивного образования;

8) дать базу знаний по нормативно-правовому обеспечению инклюзивного образования;

9) дать представления об особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы), о создании для них специальных образовательных условий, о современных моделях психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном учреждении;

10) сформировать на основе принципов дифференцированного и индивидуализированного образования умение разрабатывать адаптированную образовательную программу

11) обучить студентов технологиям, техникам и приемам обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде;

12) познакомить слушателей с моделями командного подхода, междисциплинарной деятельностью специалистов сопровождения, дать базовые принципы командной деятельности, сформировать умение работать в команде.

В основе программ подготовки студентов, связанных с освоением инклюзивного подхода, должна быть заложена идея о том, что ребенок с ОВЗ независимо от вида и тяжести имеющихся ограничений (сенсорные, интеллектуальные нарушения, нарушения опорно-двигательного аппарата, сложные нарушения в развитии и т. д.) может принять и понять окружающий мир, овладеть необходимыми жизненными навыками, освоить социальные формы поведения и доступные ему культурные практики. Однако он не может этого сделать теми способами социализации, которыми пользуются дети без таких ограничений. Поэтому окружающая среда нуждается в таком структурировании, чтобы могла быть понята ребенком, несмотря на существующие проблемы. Тогда она станет источником безопасности, интереса и познания, а не простым набором впечатлений. Поэтому в программе должно быть уделено специальное внимание вопросу содержания и структурирования предметно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования.

В программе должны учитываться приоритеты образовательных областей с учетом принципов инклюзивного образования. Особое место уделяется развитию коммуникативной и социальной компетенции и познавательно-исследовательской деятельности. Указанные образовательные области как направления развития ребенка обеспечиваются в разных видах детских содержательных практик, при тех организационных формах, при которых используется совместная деятельность детей. Совместная деятельность как форма обучения дает существенную положительную динамику в овладении ребенком социальными формами поведения, программированием собственных действий и, что очень важно, произвольностью и контрольными функциями. В партнерских диадах, малых группах создаются условия для возникновения диалога, который в своей развернутой форме начинает планировать и регулировать весь процесс совместной деятельности. Особенно это эффективно в процессе продуктивной деятельности.

В программе должны быть учтены проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, изложено содержание ее психолого-педагогического сопровождения.

В программу должны быть включены наиболее важные аспекты коррекционной работы, направленной на повышение как образовательной, так и социальной компетентности ребенка с ОВЗ.

В процессе обучения должны быть использованы интерактивные методы обучения: разбор кейсов, ролевые и позиционные игры, дискуссии, метод «мозгового штурма».

Обучение студентов предполагает изучение курса как на аудиторных занятиях (лекции) и практических занятиях, так и на базах образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование.

Знакомство с опытом реализации инклюзивной практики позволяет студентам увидеть воплощение инклюзивных принципов в реальной практике, понять те проблемы и возможные пути решения, которые встают перед педагогом в образовательном процессе, осознать необходимые изменения, которые надо осуществить в своей профессиональной деятельности. Эти изменения связаны с изменением отношения не только к детям с особенностями, но и ко всем детям, поскольку особенности есть у каждого ребенка.

Обеспечение модернизации стандарта в части реализации педагогом развивающей деятельности

В настоящее время можно точно определить факторы, обусловливающие необходимость содержательной модернизации системы школьного образования и в этой связи обозначить острую необходимость в психолого-педагогической подготовке современного учителя. Это:

1) глобальные изменения социально-экономической ситуации в стране;

2) диверсификация системы школьного образования;

3) изменения задач школы и роли учителя (ориентация на социализацию школьников);

4) возрастание рисков образовательной среды и ухудшение здоровья школьников;

5) информатизация общества, вследствие чего учитель перестает быть единственным источником информации для школьника, а неуправляемые информационные потоки оказывают негативное влияние на психику и сознание детей;

6) социализация учащихся, происходящая внутри школы и вне ее.

По результатам мониторинга специалистов Федерации психологов образования России (ФПОР) новые требования к современному учителю в самом общем виде можно сформулировать так:

1) владение современными технологиями развивающего образования, определяющими новые параметры школы XXI в.;

2) приоритет антропоцентрического подхода к процессу обучения и воспитания детей и молодежи, ориентированного на развитие креативной личности;

3) способность «видеть» многообразие учащихся, учитывать в учебно-воспитательном процессе возрастные, индивидуальные и личностные особенности различных контингентов

детей (одаренных, девиантных и делинквентных, детей с ограниченными возможностями здоровья, с задержками в развитии и др.) и реагировать на их потребности;

4) способность улучшать среду обучения, проектировать психологически комфортную образовательную среду;

5) умение применять здоровьесберегающие технологии;

6) способность сопровождать профессиональную карьеру молодого человека.

В системе этих требований формируется принципиально новый заказ общества и государства к качеству подготовки педагогических кадров, оформляется реальная востребованность в адресной психолого-педагогической подготовке учителя для новой школы.

В чем конкретно выражен низкий уровень психолого-педагогической подготовки современного учителя? По мнению самих педагогов, учитель не умеет:

1) организовать урок в деятельностной парадигме;

2) организовать работу в группах;

3) работать с различными категориями детей;

4) работать с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель) и т. д.

К тому же отмечается, что он не знает психологии, психофизиологии и физиологии (особенно детей), типологии детских проблем (детства в целом), не владеет общей психологической культурой общения, не владеет здоровьесберегающими технологиями и т. д.

В современных условиях решение задач системой психолого-педагогической подготовки учителя, а в итоге, решение задач психологической подготовки педагогических кадров для «Новой школы» должен обеспечить ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование». Это – одно из 3-х утвержденных направлений подготовки педагогических кадров. Так, в соответствии с «Правилами разработки и утверждения Федеральных государственных образовательных стандартов», утвержденными Постановлением Правительства РФ от 24.02.2009 г. №142, подготовка педагогических кадров для школы будет осуществляться по направлениям:

1) «Педагогическое образование» (050100);

2) «Психолого-педагогическое образование» (050400);

3) «Специальное (дефектологическое) образование» (050700).

ФГОС ВПО по этим направлениям разрабатывали базовые университеты во главе с ректорами, действительными членами РАО:

1) Санкт-Петербургский педагогический университет им. А.И. Герцена (Г.А. Бордовский);

2) Московский городской психолого-педагогический университет (В.В. Рубцов);

3) Московский педагогический государственный университет (В.Л. Матросов).

Российская академия образования на уровне Президиума РАО обеспечивала согласование представленных проектов стандартов, а ее руководство в лице вице-президентов РАО Д.И. Фельдштейна и В.А. Болотова много сделало для того, чтобы в рамках этих 3-х направлений максимально решить вопрос о полноте компетенций будущего педагога.

Важно отметить, что разработанный стандарт ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» — это результат плодотворного сотрудничества психологов, психофизиологов, педагогов, управленцев, родителей, врачей.

В разработке стандарта приняли участие следующие организации:

1) Российская академия образования;

2) Совет ректоров вузов Москвы Департамента образования города Москвы, учрежденных Правительством Москвы;

3) Институт психологии РАН;

4) Психологический институт РАО;

5) Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова;

6) Российская академия государственной службы при Президенте РФ;

7) Московская высшая школа социально-экономических наук АНХ при Правительстве РФ;

8) Московский городской психолого-педагогический университет.

Необходимо указать на сопряженность – взаимное соответствие между стандартом общего (начального) образования и стандартом ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование». Это проявляется в сопряженности научных подходов, общей методологической платформе, заложенной в основе того и другого стандарта.

Так, стандарт общего (начального) образования разработан учеными РАО на принципах деятельностного подхода. Это первый Государственный стандарт, основу которого составляет комплекс наук о процессах и механизмах развития ребенка. Стандарт разработан Российской академией образования. Его руководители – члены РАО: А.Н. Кузнецов, А.М. Кондаков, Л.П. Кезина.

Методологической основой стандарта ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» являются основные положения педагогической и возрастной психологии, позволившие создать эффективные технологии организации деятельности детей и взрослых на различных возрастных этапах школьного детства.

Психолого-педагогическое образование, основанное на этих принципах, выступает как фундаментальная научно-методическая и практическая база для подготовки учителя, способного работать с проблемами детей и детством в целом, используя деятельностные технологии организации общения и совместной работы взрослого и детей, самих детей. Это обеспечивает возможность самому учителю овладевать теми компетенциями, которые в условиях обучения должен освоить ученик.

Проект стандарта по психолого-педагогическому направлению реализован в соответствии с макетом стандарта ВПО третьего поколения, утвержденным Министерством образования и науки РФ. В нем, с одной стороны, предпринята попытка построении двухуровневого высшего профессионального образования для профиля «Психология образования», с другой стороны, в направление «Психолого-педагогическое образование», помимо указанного профиля, включен целый ряд по существу сопряженных профилей: «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика начального образования» и др. (всего 9 профилей).

В рамках направления «Психолого-педагогическое образование» в проекте предусмотрены следующие согласованные профили бакалавриата.

1. Психология образования.
2. Психология и педагогика дошкольного образования.
3. Психология и педагогика начального образования.
4. Психология и педагогика профессионального образования.
5. Психология и педагогика дополнительного образования.
6. Психология и социальная педагогика.
7. Психология и педагогика инклюзивного образования.
8. Психология и педагогика образования одаренных детей.
9. Специальная психология и педагогика.

Многие из этих профилей, как нетрудно видеть, оформляются в системе ВПО впервые. При разработке ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» была реализована схема, представленная на рис. 1.

Этим обусловлена научная новизна разработанного нами стандарта по направлению «Психолого-педагогическое образование». Она состоит в том, что главным

«универсальным» содержанием, объединяющим в единое направление подготовку «воспитателя», «учителя начальных классов», «социального педагога», «педагога дополнительного образования», «педагога инклюзивного образования» и др., является общая деятельностная платформа, обеспечивающая формирование у будущих специалистов таких знаний и общих для этих видов профессий компетенций, которые позволят им осуществлять процессы воспитания и обучения по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся в формах организации продуктивных видов совместной деятельности детей и взрослых.

С учетом того, что в настоящее время в России нет действующих профессиональных стандартов по профессиям и профилям данного направления, разработчики учитывали международные и национальные нормы:

1) базовые компетенции с учетом реальных рабочих мест и ситуации в регионах;

2) утвержденные квалификационные требования к ПД;

3) принятые в мировой практике схемы подготовки (психолога): бакалавр (4 года) + магистр (2 года) + обязательное постдипломное образование: 1–3 года или 1,5–4 года в условиях супервизии (психологическая интернатура);

4) независимую систему итоговой аттестации (квалификационный экзамен с участием профессионального сообщества).

Такая психолого-педагогическая подготовка обеспечивает будущего педагога системой компетенций, за счет которых конкретные виды деятельности взрослых и детей, самих детей становятся условием развития учащихся, а формирование у них требуемых компетенций выступает как результат возрастных достижений, неразрывно связанный с ведущей для данного возраста деятельностью учащегося.

Иначе говоря, «деятельность» и «возраст» – это основные категории, которые определяют базовое содержание психолого-педагогической подготовки в рамках направления «Психолого-педагогическое образование».

Укажем основные задачи профессиональной деятельности бакалавров в области психолого-педагогического сопровождения образования:

1) проведение психологического (диагностического) обследования учащихся с использованием стандартизированного инструментария включая первичную обработку результатов;

2) проведение занятий с учащимися по утвержденным рекомендованным развивающим программам;

3) проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам;

4) повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов;

5) работа с педагогами с целью организации эффективных учебных взаимодействий детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;

6) взаимодействие со смежными специалистами (логопедами, педагогами, физиологами) в комплексных обследованиях образовательной среды;

7) использование современных научно обоснованных рекомендованных методов психолого-педагогической работы.

Для эффективного выполнения трудовых функций стандарта профессиональной деятельности педагога специалистам необходимо усвоить ряд фундаментальных понятий из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, определяющих результаты образовательного процесса, степень развития метапредметных компетенций, уровень и показатели социализации личности, её развития, в том числе следующие:

1) Гражданская и социальная идентичность.

2) Уважение прав и свобод личности.

3) Система ценностей личности.

4) Образцы и нормы просоциального поведения, в том числе в виртуальной и поликультурной среде.

5) Показатели стадий и параметры кризисов возрастного и личностного развития.

6) Развитие коммуникативной компетентности обучающихся.

7) Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся.

8) Формирование и становление учебной мотивации и системы универсальных учебных действий.

9) Особенности освоения и смены видов ведущей деятельности.

10) Формирование детско-взрослых сообществ.

11) Становление картины мира.

Существует несколько способов получения и освоения указанных знаний путём получения специального образования и освоения следующих образовательных программ (в классических и педагогических университетах):

1) основные образовательные программы высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» уровня бакалавриата по профилям педагог дошкольного образования, учитель начальных классов;

2) профильные программы магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование» по работе с одарёнными детьми, детьми с особыми образовательными потребностями, детьми с ограниченными возможностями здоровья и т. д.;

3) программы последипломного образования в форме педагогической и психолого-педагогической интернатуры;

4) программы профессиональной переподготовки, дающих дополнительную квалификацию по психолого-педагогическому профилю в университетах и центрах профессионального образования педагогов;

5) программы повышения квалификации.

Обеспечение модернизации стандарта в части профессиональных компетенций педагога, отражающих специфику работы в начальной школе

В 2010 году в Российской Федерации утвержден Федеральный государственный стандарт общего начального образования (Стандарт) 2го поколения, основанный на системноодеятельностном подходе к организации обучения. Это создает принципиально новую ситуацию в отечественном образовании. В качестве образовательных результатов в начальной школе декларируется три типа компетенций – предметных, метапредметных и личностных. Стандарт остро ставит вопрос об ориентации педагогической деятельности на привитие ученикам универсальных учебных действий и освоение ими фундаментального содержания основных учебных дисциплин общего начального образования.

Другое важное обстоятельство, которое необходимо учитывать в связи с введением нового Стандарта, касается психологической компетентности учителя. По сути, проблема состоит в том, что передача ответственности за формирование компетенций в руки учителя требует принципиально иного уровня его психологической подготовки, существенно отличного от имевшегося ранее. Этот аспект проблемы уже был рассмотрен А.А. Марголисом и В.В. Рубцовым. Понятно, что необходимы новые методы повышения квалификации и профессиональной подготовки учителей начальной школы, направленные на усиление их психологической составляющей.

Известное ныне выдвинутое Л.С. Выготским и развитое в трудах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и других представителей психологической теории деятельности положение, что обучение ведет за собой развитие, становится главной целью каждодневной работы любого учителя. Наиболее проблемным местом в организации учебного процесса является развитие теоретического мышления учащихся, формирование понятий, необходимых для формирования метапредметных компетенций. Фактически ставится вопрос о переходе российской системы общего начального образования от традиционной модели обучения, нацеленной по преимуществу на привитие ученикам навыков счета, чтения и письма, к обучению, направленному на

организацию деятельности, способствующей развитию учеников. Необходимо преодолевать распространенное в учительской среде стремление к формированию элементарных навыков в ущерб формированию понятий.

Определенные предпосылки для введения новых стандартов общего начального образования в РФ уже сложились. Дело в том, что в течение последних двух десятилетий идеи развивающего обучения В.В. Давыдова и его последователей проникли в содержание современных программ начальной школы. Особенно явно это проявилось в программах обучения младших школьников математике. Учебно-методические комплекты насыщены заданиями, связанными с отображением объектов в математических моделях. На содержании этих заданий можно формировать у учащихся такие метапредметные компетенции, как умение анализировать условия адекватности отображения свойств объекта в его модели и планировать решение соответствующих задач, способность школьника обдумывать способ своих действий с моделью.

Очевидно, что для подобной педагогической работы учитель должен обладать существенно иными компетенциями, нежели для ведения урока, нацеленного только на привитие ученикам навыков устного счета. Он должен обладать культурой организации учебной деятельности, направленной на развитие основ теоретического мышления, лежащего в основе метапредметных компетенций. В отечественном общем начальном образовании до недавнего времени такой способ работы учителя был представлен, по сути, только в системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, начавшей внедряться в практику образования в начале 90-х гг. XX в. Учебная деятельность в этой системе строится в процессе решения учащимися (совместно и под руководством учителя) учебных задач и выполнения школьниками ряда особых учебных действий (преобразование условий задачи с целью обнаружения в предмете исходного («всеобщего») отношения, моделирования, преобразования модели, контроля и оценки). Такой способ организации обучения предполагает широкое учебное сотрудничество учащихся и сложный процесс управления коллективно-распределенной формой организации деятельности со стороны учителя.

Несмотря на имеющиеся отличия развивающего обучения от системно-деятельностного подхода, описанного в новом Стандарте (что может быть предметом специального обсуждения) общим является то, что основы теоретического мышления и универсальные учебные действия формируются в процессе специально организованной учителем учебной деятельности, принципиально отличающейся от готовых предписаний и ответов, свойственных традиционной модели обучения в начальной школе. Поэтому для

подготовки учителей к работе по новому Стандарту желательно воспользоваться опытом подготовки педагогов по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Таким образом, важнейший вывод из опыта внедрения систем РО в практику состоит прежде всего в том, что в новой системе подготовки учителя, способного организовать обучение на основе деятельностного подхода, должны быть реализованы по крайней мере следующие важнейшие принципы:

1) будущий учитель в такой системе должен иметь значительно более высокую психологическую подготовку;

2) обучение будущего педагога, осваивающего технологии организации учебной деятельности, должно быть построено также на деятельностных основаниях, т. е. в форме решения педагогических задач и моделирования его будущей педагогической деятельности;

3) для реализации этой задачи необходимо иметь практические базы, в которых уже есть эффективные образцы учебной деятельности, образцы взаимодействия учащихся и учителя.

Анализ зарубежных стандартов профессиональной деятельности учителя начальных классов показывает, что в современных образовательных системах, не опирающихся прямо на деятельностный подход в обучении, весьма высокие требования, предъявляемые к учителю (в том числе в области психологической компетентности); это и его умение организовывать эффективное взаимодействие со взрослыми и между учащимися, и включение иных социальных институтов; ориентация на развитие учащихся в ходе обучения и его индивидуализации с учетом учебных особенностей школьников закреплены нормативно и измеряются в процессе сертификации и аттестации учителя[9]. Эти требования необходимо учитывать в процессе реализации программ подготовки учителя для начальной школы, что невозможно без принципиальной перестройки педагогического образования. Определенные попытки повышения психологической составляющей профессиональной подготовки студентов в деятельностном залоге в настоящее время предпринимаются и в некоторых вузах России.

Перестройка системы профессиональной подготовки учителей начальной школы может быть, по нашему мнению, осуществлена при переходе к Федеральному государственному стандарту высшего психологического образования 3-го поколения (ФГОС ВПО). В Московском государственном психолого-педагогическом университете разработан

---

[9] Elementary Education Standards and Supporting Explanation // International Association for ChildhoodEducation, 2007.

проект такого стандарта в рамках направления «психолого-педагогическое образование» (050400). Главной целью обучения студентов по соответствующим профилям («Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика начального образования», «Психология и социальная педагогика», «Психология образования») является формирование у будущих специалистов таких знаний и общих для этих видов профессиональной деятельности компетенций, которые позволят им вне зависимости от конкретных профессиональных задач организовывать и осуществлять процессы воспитания и обучения по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Конкретные виды деятельности взрослых и детей или самих детей становятся условием развития учащихся, а формирование требуемых компетенций – результатом их возрастных достижений, неразрывно связанных с ведущей для данного возраста деятельностью. Реализация деятельностного подхода в образовании как базовой части в профессиональном цикле ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» является, таким образом, основанием модели подготовки специалистов указанных профилей, которые на практике в своих видах деятельности смогут на принципиально новом уровне ставить и решать профессиональные задачи, связанные с реализацией ФГОС общего (начального) образования.

Универсальное ядро общекультурных и базовых профессиональных компетенций (общее для всех профессий) создает возможность для бакалавра любого профиля психолого-педагогического направления продолжить свое обучение в магистратуре по другому профилю и быть подготовленным к профессиональной деятельности в смежной области. Так, например, бакалавр по профилю «Психология и педагогика начального образования», уже получив достаточно глубокую психолого-педагогическую подготовку, сможет продолжить свое обучение в магистратуре, где будет осваивать профессиональную деятельность психолога образования. Это справедливо и для образовательного маршрута «воспитатель-психолог».

Реализация таких сопряженных образовательных маршрутов позволит на практике осуществить подготовку педагогов, способных решать сложные профессиональные задачи организации, учебной, организационно-управленческой или научно-методической деятельности, ориентированных на развитие учащихся, построение их индивидуальных образовательных траекторий с учетом возрастных и личностных особенностей. Реализация различных образовательных траекторий в пределах направления при переходе от бакалавриата к магистратуре в полной мере отвечает целевым установкам создания системы непрерывного образования в РФ.

Особо необходимо остановиться на формировании исследовательских компетенций. Обучение будущего учителя проведению исследований заключается не только и не столько в том, чтобы подготовить его к самостоятельной научной деятельности, сколько в том, чтобы встроить возможность проведения необходимых изысканий в собственную педагогическую работу и своего педагогического коллектива. Индивидуализация обучения, построение индивидуальных траекторий обучения и развития учащегося, организация полноценного учебного диалога невозможны в рамках обучения, построенного даже по типу учебной деятельности, если она остается монологичной. Определение индивидуальных особенностей учащихся в работе с учебным предметом и превращение учебной деятельности в деятельность коллективно-распределенную является необходимым условием учета реальности разнообразия учащихся, особенностей их мышления и коммуникации. Учитель, способный к проведению таких фокусных мини-исследований в ходе педагогической деятельности, овладевший научным методом ее построения, приобретает квалификацию учителя-исследователя или, иными словами, учителя как рефлексивного практика.

Профессиональные компетенции на примере учителя начальных классов, отражающие специфику работы в начальной школе, включают в себя следующее:

Педагог начальной школы должен:

1) учитывать своеобразие социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной, целенаправленно формировать у детей социальную позицию ученика;

2) обеспечивать формирование универсальных учебных действий до уровня, необходимого для обучения в основной школе;

3) обеспечивать при организации учебной деятельности достижение метапредметных образовательных результатов как важнейших новообразований младшего школьного возраста;

4) быть готовым, как самый значимый взрослый в социальной ситуации развития младшего школьника, к общению в условиях повышенной степени доверия детей учителю;

5) уметь реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю, распознавая за ними серьёзные личные проблемы. нести ответственность за личностные образовательные результаты своих учеников;

6) учитывать при оценке успехов и возможностей учеников неравномерность индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразие динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек.

Обеспечение модернизации стандарта в части профессиональных компетенций педагога дошкольного образования (воспитателя), отражающих специфику работы в дошкольной образовательной организации

Приоритетной задачей современного дошкольного образования является не усвоение детьми многочисленных знаний и умений, а содействие более полному развитию, становлению психологических качеств, новообразований. Организация развивающего образования, игра как основная форма образовательной работы с дошкольниками, построение образовательной работы через организацию совместной и самостоятельной деятельности ребенка и другие принципы требуют качественно новой, глубокой психолого-педагогической подготовки воспитателей. Время дает возможность еще раз не только теоретически, но и на практике доказать важность и ценность дошкольного возраста для становления личности человека. Об этом свидетельствуют как возросший в России интерес к проблемам дошкольного детства, так и преобразования, которые происходят в настоящее время в российском образовании: процессы модернизации распространяются и на дошкольную ступень. В частности, новый нормативный документ определяет основу образовательной программы каждого российского детского сада и выдвигает в качестве основной цели педагогической работы развитие каждого ребенка. Пусть он и не вызвал единодушного принятия и одобрения у педагогического сообщества, но это – определенный шаг вперед в развитии дошкольного образования. Несомненно, что это продолжение тех преобразований, которые были начаты в конце 1980-х г. прошлого столетия и зафиксированы в «Концепции дошкольного воспитания (1989). Идеи деидеологизации и гуманизации, их практическая реализация существенно изменили российское дошкольное образование.

Проблемы обеспечения доступности и высокого качества дошкольного образования широко и активно обсуждаются сегодня в российском обществе. Это обусловлено признанием особой значимости и непреходящей ценности дошкольного детства в становлении и развитии личности, важности дошкольного уровня образования для развивающегося человека. Решение ключевых вопросов развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста соответствует ожиданиям большой родительской общественности и профессионального сообщества. Острота проблем требует от профессионального сообщества согласованных решений большого круга задач с учетом современных мировых тенденций развития образования и сохранением ценнейших традиций отечественной науки и системы образования дошкольников.

Для дошкольного образования, когда оно становится первым, базовым уровнем всей системы общего образования важно не только перестроиться, не нарушив единство образовательного пространства, но и сохранить специфику дошкольного образования, обеспечить самобытность дошкольного детства.

Профессиональные компетенции на примере педагога дошкольного образования (воспитателя), отражающие специфику работы на дошкольном уровне образования.

Необходимые компетенции включают в себя следующие:

Педагог дошкольного образования должен:

1) знать специфику дошкольного образования и особенности организации образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста;

2) знать общие закономерности развития ребёнка в раннем и дошкольном детстве; особенности становления и развития детских деятельностей в раннем и дошкольном возрасте;

3) уметь организовывать ведущие в дошкольном возрасте виды деятельности (предметно-манипулятивную и игровую), обеспечивая развитие детей, организовывать совместную и самостоятельную деятельность дошкольников;

4) владеть теорией и педагогическими методиками физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста;

5) уметь планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми раннего и дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования (ФГТ);

6) уметь планировать и корректировать образовательные задачи (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учётом индивидуальных особенностей развития каждого ребёнка раннего и / или дошкольного возраста;

7) реализовывать педагогические рекомендации специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, или детьми с особыми образовательными потребностями;

8) участвовать в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивая безопасность жизни детей, сохранение и укрепление их здоровья, поддерживая эмоциональное благополучие ребёнка в период пребывания в образовательной организации;

9) владеть методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющего оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них необходимых интегративных качеств детей дошкольного возраста, необходимых для дальнейшего обучения и развития в начальной школе;

10) владеть методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) детей раннего и дошкольного возраста, уметь выстраивать партнёрское взаимодействие с ними для решения образовательных задач;

11) владеть ИКТ-компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

ЮНЕСКО предлагает следующее определение для образования в этом возрасте: «Дошкольное образование – воспитание и обучение детей младшего возраста (ВОДМВ) – это действия, которые способствуют выживанию, росту, развитию и обучению детей, включая аспекты их здоровья, питания и гигиены, – познавательно-речевому, физическому, социально-личностному и художественно-эстетическому развитию, – начиная с рождения ребенка и заканчивая его поступлением в начальную школу в рамках официального и неофициального, формального и неформального образования».

Описания системы установления уровней соответствия компетенций педагога содержанию профессионального стандарта, описание технологий и инструментария оценки соответствия компетенций педагога содержанию трудовых функций профессионального стандарта

Если мы посмотрим, как оценивается в России труд учителя, то увидим: очень важный показатель – отметки по предметным дисциплинам, которые получают дети. А что такое отметка? Отметка – это то, что измеряло предметные компетенции, которые должны были формироваться у детей в процессе обучения.

Исследования показывают, что в конце начальной школы падает мотивация детей к обучению, то есть уходит самое главное.

И тут наряду с предметными появляются деятельностные, метапредметные компетенции, то есть компетенции, которые отвечают за развитие детей, за развитие способностей детей, в конце концов, за мотивацию детей; за то, что очень важно и с чего все начинается. Это означает, что учителя надо обучать деятельностным технологиям, то есть перевести его в другую парадигму сознания, в другой формат.

Новый стандарт для УМО по психолого-педагогическому образованию ставит задачу подготовки нового учителя во главу угла. Это означает, что УМО должно не принимать

программы, которые нам приносят как таковые, а принимать их таким образом, чтобы установить, что дает ее реализация и подготовка педагогических кадров для реального результата, то есть для реального развития детей в учебно-воспитательном процессе. Учитель обязательно должен уметь работать с развитием детей. Потому что ученики — это тот материал, по состоянию которого оценивается качество работы учителя.

Может ли учитель оценить качество сам? Как в образовательных программах это отражено? Что там есть? Специальные модули, которыми должен овладеть педагог? Мы настаиваем на том, что оценка педагогического труда учителя начальной школы может и должна проверяться по образовательным результатам тех, кого он учит. Дети – продукт труда учителя.

Москва сейчас переходит к новой системе оплаты труда — есть деньги на более высокую оплату труда учителя. Но как оценить качество работы? По стажу? А если этот учитель авторитарен? Если он давит на ученика, выбивая из него знания? Появляется достаточно серьезный независимый критерий оценки учительского труда, — значит, соответствующие надбавки можно давать по реальным результатам учительской работы.

А как оценить труд учителя, который работает с одаренными детьми, какими инструментами? Такие учителя должны получать больше, потому что они сумели сохранить мотивацию детей к учебе.

Задача УМО – продумать, как в учебных планах и программах будут внесены позиции, фиксирующие, что специалист, который готовится по данному направлению, умеет оценивать. И кто будет оценивать все это? По личностным образовательным результатам – ясно кто. А по метапредметным компетенциям? Учитель? А если не учитель, то кто? Психолог? Вопрос очень неоднозначный.

Есть стандарт второго поколения, ориентированный на формирование предметных компетенций и предметных результатов, и есть УМО (учебно-методическое объединение) – организация, которая, как шлагбаум, пропускает под этот стандарт образовательные программы.

98 % директоров школ говорят, что перешли на новый стандарт общего начального образования, но на самом-то деле не перешли. Знаете, почему? Да потому что не было специальной системы повышения квалификации учителей, не было подготовки.

Деятельностная технология – это совершенно другая норма. Авторы нового стандарта говорят, что они через телевизор обучают детей. Оказывается, существует целая практика дистанционного повышения квалификации учителей для перехода на деятельностный стандарт?! У нас, конечно, все возможно. Но пока существует серьезное научное

сообщество, которое понимает, что деятельностные технологии – это особая тончайшая и ответственная работа, которой по телевизору не научишь. В этом смысле стажировочные площадки — необходимый элемент подготовки будущего специалиста в области образования. И УМО должно выработать технологии, при которых результаты обучения учительского труда будут предусматриваться в самих образовательных программах. Это другие технологии и другая модель УМО, к которой мы движемся. Д. Б. Эльконин и П. Я. Гальперин говорили В. В. Давыдову: «… самое трудное – в практику с этим прийти. Кто ж нас там услышит?». Так вот, для того чтобы услышали, нужен инструмент, с которым мы можем прийти в практику. Иначе стандарт ляжет на пыльные полки – от чиновников до учителей. Слово «метапредметность» станет ругательством. И ничего не останется, кроме как признать поражение деятельностной школы в выходе на практику.

Это значит, что исследовательская практика становится необходимым элементом всей системы. Иначе никакого развития не получится. А вот если мы исследование проблем сделаем одним из принципов нашего УМО, цены этому не будет. Слово «диагностика» должно стать нормой в оценке образовательных результатов. Диагностика должна стать значимой единицей. Мы не будем давать грифы программам, которые этого не учитывают. Если у нас получится все задуманное, появится очень интересная общественная организация, которая будет не просто экспертной, а исследовательско-экспертной, потому что любая экспертиза не может проводиться без серьезных исследований.

Методы оценки выполнения требований профессионального стандарта педагога

1. Общие подходы

Итоговая оценка профессиональной деятельности педагога производится по результатам обучения, воспитания и развития учащихся. Производя такую комплексную оценку, необходимо учитывать уровни образования, склонности и способности детей, особенности их развития и реальные учебные возможности.

Так, в оценке работы педагога с сохранными, способными учащимися в качестве критериев могут рассматриваться высокие учебные достижения и победы в олимпиадах разного уровня.

По отношению к учащимся, имеющим особенности и ограниченные возможности, в качестве критериев успешной работы педагогами совместно с психологами могут рассматриваться интегративные показатели, свидетельствующие о положительной динамике развития ребенка (был – стал). Или, в особо сложных случаях (например, ребёнок с синдромом Дауна), о сохранении его психоэмоционального статуса.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования оценивается только комплексно. Высокая оценка включает сочетание показателей динамики развития интегративных качеств ребёнка, положительного отношения ребёнка к детскому саду и высокой степени активности и вовлечённости родителей в решение образовательных задач и жизнь детского сада.

Интегративные показатели оценки деятельности педагога преобладают и в начальной школе.

2. Оценивая профессиональные качества педагога, необходимо обеспечить обратную связь с потребителями его деятельности. В качестве таких потребителей выступают сами учащиеся и их родители. Отсюда следует, что оценка деятельности учителя выходит за узкие ведомственные рамки и требует закрепления организационных форм и соответствующего им порядка проведения, обеспечивающего общественное участие в этой процедуре.

3. Возможные способы достижения и демонстрации учителем соответствия требованиям настоящего профессионального стандарта приведены в *приложениях 1–2*.

4. Оценка соответствия требованиям, предъявляемым к учителю, может быть проведена посредством внутреннего аудита, включающего анализ планов и отчётов, посещение проводимых им уроков, или в иной форме. Сбор данных для оценивания может быть осуществлён посредством результативного опроса, выслушивания, наблюдений и анализа документов, записей и данных.

5. Внутренние аудиторы образовательного учреждения должны назначаться из числа наиболее уважаемых и авторитетных учителей данного учреждения и быть обучены принципам, процедурам и методам проведения аудитов (см. ГОСТ Р ИСО 19011 как руководство по проведению аудита). Объём и частота проведения внутреннего аудита в отношении конкретного учителя устанавливаются самой образовательной организацией, исходя из её политики в области повышения качества образовательных услуг.

6. Результаты внутренних аудитов должны учитываться при проведении государственной аттестации учителя и присвоении ему соответствующей категории.

Разработка содержания, инструментария, нормативных правовых основ и методических рекомендаций по оценке и самооценке педагогами своей квалификации в соответствии с выделенными уровнями профессионального стандарта педагога

В 2010 году Департамент общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации разработал материалы [10] по оценке уровня квалификации педагогических работников в соответствии с порядком аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 марта 2010 года № 209 «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» (зарегистрирован Минюстом России 26 апреля 2010 г, регистрационный № 16999).

Разработанная методика оценки уровня квалификации педагогических работников прошла процедуры общественно-профессиональной экспертизы и апробации в условиях аттестации педагогических работников в субъектах Российской Федерации.

С целью разработки содержания, инструментария, нормативных правовых основ и методических рекомендаций по оценке и самооценке педагогами своей квалификации в соответствии с выделенными уровнями профессионального стандарта педагога, в действующую методику были внесены изменения и дополнения в соответствии требованиями утвержденного стандарта профессиональной деятельности педагога.

Разработка содержания по оценке и самооценке педагогами своей квалификации в соответствии с выделенными уровнями профессионального стандарта педагога

Современная ситуация характеризуется осознанием высокой значимости не просто человеческого ресурса, а эффективно действующего человека для планирования и осуществления социально-экономических изменений. Развитие системы образования, вынужденной реагировать на вызовы времени, возможно только при условии высокой компетентности педагогических работников. Самые замечательные идеи и начинания в системе образования могут быть проиграны из-за отсутствия профессионализма педагога.

Профессиональная квалификация является интегральным образованием, включающим в себя профессиональный опыт, мотивацию, личностные качества и другие профессиональные характеристики. Она непосредственно влияет на качество и

---

[10] Письмо Министерства образования и науки РФ от 29 ноября 2010 г. № 03-339 «О методике оценки уровня квалификации педагогических работников»

результативность деятельности работника, обеспечивает готовность и способность выполнения различных профессиональных задач.

Квалификационные категории предполагают, прежде всего, дифференциацию уровня сложности и качества решения профессиональных (функциональных) задач, стоящих перед работником. Они носят иерархический характер. Соответствие занимаемой должности означает, что педагог способен решать основные профессиональные задачи по своей должности на достаточном уровне. Первая и высшая квалификационные категории предъявляют более высокие требования к качеству решения профессиональных задач. Они предполагают более высокий уровень квалификации педагога.

Одним из важнейших средств оценки и развития профессионализма педагогических работников является аттестация. В соответствии с Порядком аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 марта 2010 г. № 209; зарегистрирован в Минюсте России 26 апреля 2010 года). См. Приложение 2) аттестация проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности или установления соответствия уровня квалификации педагогических работников требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям (первой или высшей).

Основными задачами аттестации являются:

1) стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их методологической культуры, личностного профессионального роста, использования ими современных педагогических технологий;

2) повышение эффективности и качества педагогического труда;

3) выявление перспектив использования потенциальных возможностей педагогических работников;

4) учет требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации образовательных программ при формировании кадрового состава образовательных учреждений;

5) определение необходимости повышения квалификации педагогических работников;

6) обеспечение дифференциации уровня оплаты труда педагогических работников.

Таким образом, можно сказать, что аттестация имеет два ключевых назначения:

1) оценка уровня квалификации педагога для установления соответствия требованиям занимаемой должности и требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям (первой или высшей) на основе анализа их профессиональной деятельности;

2) стимулирование целенаправленного повышения уровня квалификации педагогических работников, повышение эффективности и качества педагогического труда.

Оценка уровня квалификации требует наличия достаточно ясных критериев и показателей различных уровней квалификации. Стимулированию целенаправленного повышения квалификации педагогических работников способствует анализ и самоанализ педагогической деятельности, позволяющий ответить на следующие вопросы: «За счет чего достигнуты (или не достигнуты) запланированные результаты педагогической деятельности? Какие задачи и как решались для достижения данных результатов? Какие компетентности педагога требуют дальнейшего совершенствования?» и др.

Проведение оценки профессиональной деятельности в процессе аттестации предполагает, прежде всего, анализ качества решения различных функциональных задач аттестуемым педагогом. Поскольку успешность решения соответствующих функциональных задач определяется компетентностью педагога, именно компетентность педагога является важнейшим элементом оценки (самооценки) в процессе аттестации.

Профессиональный стандарт педагогической деятельности включает компетенции, обеспечивающие успешное решение профессиональных задач в следующих областях: педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и педагогической деятельности по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

Методика содержит по три показателя для каждой из ключевых компетенций, в совокупности обеспечивающих успешность реализации педагогической деятельности, а также параметры для экспертной оценки и самооценки каждого из показателей. Тем самым задана четкая деятелъностно-ориентированная критериальная основа для проведения аттестации педагогических работников. Это позволяет преодолеть субъективизм, разноплановость и несопоставимость аттестационных оценок.

При выделении показателей и параметров оценки ключевых компетенций педагогической деятельности были учтены требования к педагогическим работникам, определенные в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей специалистов и служащих.

Разработка содержит комплект материалов, позволяющих провести аттестацию на соответствие занимаемой должности и соответствие требованиям первой и высшей квалификационных категорий:

1) описание исходных позиций для оценки уровня квалификации педагога: базовых принципов, профессионального стандарта педагогической деятельности и педагогических компетенций, положенных в основу анализа (самоанализа) уровня квалификации педагога;

2) способы выявления уровня квалификации педагогических работников для установления соответствия занимаемой должности;

3) способы выявления уровня квалификации педагогических работников для установления соответствия требованиям, предъявляемым к первой и высшей квалификационным категориям;

4) рекомендации по определению соответствия занимаемой должности и требованиям квалификационных категорий (первой и высшей).

Предлагаемая методика построена на компетентностном подходе, она вносит прозрачность в критерии и методы оценивания профессиональной квалификации педагога.

Материалы, включенные в методику, содержат ответы на следующие вопросы: что является предметом оценки (самооценки) в процессе аттестации, как проводится оценка, что является основанием для принятия решения о соответствии занимаемой должности и требованиям первой и высшей квалификационных категорий, какие рекомендации могут быть даны педагогу на основании результатов аттестации.

Методика предназначена экспертам аттестационных служб, руководителям образовательных учреждений и системы образования, для которых процедура аттестации - это процесс управления качеством педагогической деятельности. Она будет полезной также педагогам, заинтересованным в собственном профессиональном развитии.

1. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. Описание исходных позиций для оценки уровня квалификации педагога

1.1. Базовые принципы проведения аттестации педагогических работников

Важнейшим основанием для построения методики аттестации педагогических работников, на наш взгляд, являются принципы (от латинского principium – начало, основа) – исходные положения, определяющие построение аттестационной процедуры и мировоззрение специалистов, осуществляющих экспертную деятельность.

В совокупности принципы должны задавать требования к научно-методической обоснованности методики, обеспечению четкой организации, коллегиальности и открытости аттестационной процедуры с использованием разработанной методики, созданию комфортных условий для аттестующихся педагогов, обеспечению объективного отношения к педагогическим работникам, недопустимости дискриминации при проведении аттестации.

Условно все принципы можно разбить на три группы:

1) научно-методические;

2) организационные;

3) этические.

1.1.1. Научно-методические принципы

Принцип деятельностного подхода требует реализации разностороннего подхода к оценке педагогической деятельности в процессе аттестации. Педагогическая деятельность - один из видов деятельности, выражающийся в целенаправленном развитии обучающегося, овладение им основами культуры, всестороннем развитии его способностей, где педагог и обучающийся выступают как равнозначные субъекты педагогического процесса.

Принцип критериальной ясности предполагает четкое определение содержания и предмета оценивания. В соответствии с профессиональным стандартом педагогической деятельности в качестве критериев для оценки уровня квалификации выступают базовые компетенции, которые определяют успешность решения основных функциональных задач педагогической деятельности: компетентность в области личностных качеств; компетентность в целеполагании; компетентность в мотивировании обучающихся; компетентность в разработке программы педагогической деятельности и принятии педагогических решений; компетентность в области информационной основы деятельности; компетентность в организации педагогической деятельности (умение устанавливать субъект-субъектные отношения, умение организовать учебную (воспитательную) деятельность, умение реализовать педагогическое оценивание).

Принцип дифференциации уровня квалификации педагогов предполагает определение таких показателей и параметров оценки, которые позволяют дифференцировать педагогических работников по уровням квалификации. В результате экспериментальной апробации методики отобраны только те показатели и параметры, которые имеют высокую корреляцию с успешностью педагогической деятельности и позволяют дифференцировать педагогов по уровням квалификации (соответствие занимаемой должности, первая и высшая квалификационные категории).

Принцип ориентации на повышение качества педагогических кадров предполагает, что аттестационная процедура является одним из важнейших механизмов управления качеством педагогической деятельности. Оценка и самооценка уровня квалификации, проведенная на основе разработанных критериев, позволяет увидеть зоны развития для каждого из аттестуемых педагогов и разработать индивидуальную программу профессионального развития.

1.1.2. Организационные принципы

Принцип сочетания экспертной оценки и самооценки предполагает участие аттестуемого педагога в процессе аттестации. Проведение самооценки деятельности повышает субъектность позиции педагога, ему известны критерии, по которым проводится оценка, он сам может участвовать в выработке направлений совершенствования своей профессиональной деятельности.

Принцип коллегиальности, объединения государственного и общественного участия (в том числе профсоюзов) при проведении аттестации предполагает минимизацию субъективизма и предвзятости при оценке уровня квалификации педагога. Для обеспечения коллегиальности аттестационная комиссия формируется из числа представителей органов государственной власти, органов местного самоуправления, профессиональных союзов, научных организаций и общественных объединений, органов самоуправления образовательных учреждений (советов образовательных учреждений, попечительских советов, педагогических советов и др.) и работников образовательных учреждений. Для проведения аттестации с целью подтверждения соответствия педагогического работника занимаемой должности в состав аттестационной комиссии в обязательном порядке включается представитель выборного органа соответствующей первичной профсоюзной организации образовательного учреждения, в котором работает данный педагогический работник (иной уполномоченный первичной профсоюзной организацией образовательного учреждения профсоюзный представитель). Реализация данного принципа предполагает открытость процедуры оценивания и для аттестуемого педагога, он имеет право лично присутствовать при его аттестации на заседании аттестационной комиссии.

Принцип профессионализма и независимости деятельности экспертов предполагает высокий уровень квалификации экспертов и независимость их действий. Состав аттестационной комиссии и экспертных групп формируется таким образом, чтобы была исключена возможность конфликта интересов. Важным условием реализации данного принципа является проведение специального обучения экспертов.

1.1.3. Этические принципы

Принцип уважения к личности аттестующегося педагога предполагает гуманное отношение к аттестуемому педагогу, создание условий, позволяющих проявить его профессиональные качества, недопустимость дискриминации при проведении аттестации, признание права на собственное мнение, в том числе отличное от мнения экспертной группы и аттестационной комиссии. Результаты аттестации педагогический работник вправе обжаловать в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Принцип индивидуального подхода предполагает учет индивидуальных особенностей аттестуемого, исключение «шаблонности» в деятельности экспертов, подготовку заключения и рекомендаций, учитывающих индивидуальный компетентностный профиль педагога и потенциалы его развития.

Принцип обеспечения квалифицированной помощи и сопровождения аттестующегося педагога предполагает создание комфортных условий для подготовки и проведения аттестации. Педагогу должны быть известны критерии и методы оценки, доступны необходимые для подготовки к аттестации материалы, он должен иметь возможность получить консультацию специалистов, пройти курсы повышения квалификации, предваряющие аттестацию.

1.2. Профессиональный стандарт педагогической деятельности и оценка уровня квалификации

Основу создания критериальной базы для определения соответствия требованиям занимаемой должности и квалификационным категориям задает профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Напомним, что в соответствии с Порядком аттестации педагогических работников именно оценка профессиональной деятельности является основой для установления соответствия и оценки уровня квалификации педагогических работников.

Разработанная модель профессионального стандарта педагогической деятельности с позиций системно-деятельностного подхода включает совокупность компетенций, обеспечивающих решение основных функциональных задач педагогической деятельности.

Под компетентностью в данной разработке понимается системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Требования к компетентности педагога определяются трудовыми функциями, которые он реализует в своей деятельности.

Профессиональный стандарт педагога выполняет функции, призванные:

1) преодолеть технократический подход в оценке труда педагога;

2) обеспечить координированный рост свободы и ответственности педагога за результаты своего труда;

3) мотивировать педагога на постоянное повышение квалификации.

Профессиональный стандарт отражает содержание деятельности специалистов, занимающих, в соответствии с перечнями должностей по действующим разделам ЕКСД и номенклатурой должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должности «Учитель», «Воспитатель, включая старшего», «Воспитатель, старший воспитатель».

При этом следует учесть необходимость наполнения профессиональной деятельности учителя и воспитателя новыми задачами и соответствующими компетенциями:

1) работа с одаренными учащимися;

2) работа в условиях реализации программ инклюзивного образования;

3) преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным;

4) работа с учащимися, имеющими проблемы в развитии;

5) работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми категориями обучающихся, в том числе имеющих отклонения в социальном поведении.

Отсюда вытекают требования к профессиональному стандарту педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании).

Стандарт должен:

1) соответствовать структуре профессиональной деятельности педагога (учителя и воспитателя);

2) не превращаться в инструмент жесткой регламентации деятельности педагога;

3) избавить педагога от выполнения несвойственных функций, отвлекающих его от выполнения своих прямых обязанностей;

4) побуждать педагога к поиску нестандартных решений;

5) соответствовать международным нормам и регламентам;

6) соотноситься с требованиями профильных министерств и ведомств, от которых зависят исчисление трудового стажа, начисление пенсий и т. п.

Применение системно-деятельностного подхода позволяет нам ответить на вопрос о содержании (предмете) оценки и самооценки в процессе аттестации. Иными словами, становится понятным, что в процессе анализа и самоанализа педагогической деятельности важно ответить на вопросы о том, как педагог осуществляет общепедагогическую функцию, обучение, воспитательную деятельность, развивающую деятельность при реализации обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного,

начального общего, основного общего, среднего общего образования», а также трудовые функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования», «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования», «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования», «Модуль «Предметное обучение. Математика», «Модуль «Предметное обучение. Русский язык» при реализации обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ».

1.3. Выявление уровня квалификации педагогических работников

1.3.1. Выявление уровня квалификации педагогических работников с целью подтверждения соответствия занимаемой должности. Действующий порядок проведения аттестации педагогических работников с целью подтверждения соответствия занимаемой должности и возможные варианты

В соответствии с Порядком аттестации педагогических работников аттестация с целью подтверждения соответствия занимаемой должности проводится один раз в 5 лет в отношении педагогических работников, проработавших в занимаемой должности не менее двух лет и не имеющих квалификационных категорий (первой или высшей).

Основные шаги и действия при этом можно разбить на три блока:

1) предварительный этап;
2) проведение письменного квалификационного испытания;
3) принятие решения о соответствии занимаемой должности.

Каждый из блоков включает ряд шагов и действий:

I. Предварительный этап

1. Подготовка представления на аттестуемого педагогического работника работодателем (руководителем образовательного учреждения), включающего всестороннюю и объективную оценку следующих показателей:

1) профессиональные, деловые качества педагогического работника;
2) результаты профессиональной деятельности;
3) информация о прохождении курсов повышения квалификации;
4) сведения о результатах предыдущих аттестаций.

2. Ознакомление педагогического работника с подготовленным представлением под роспись не менее чем за месяц до дня аттестации.

3. Представление руководителя в аттестационную комиссию по желанию аттестуемого педагога может быть дополнено сведениями, характеризующими его трудовую деятельность

за период с даты предыдущей аттестации (при первичной аттестации с даты поступления на работу).

4. В случае несогласия с представлением руководителя педагог может подать в аттестационную комиссию альтернативное заявление с соответствующим обоснованием.

5. Письменное информирование работодателем педагогического работника, подлежащего аттестации, о дате и месте проведения квалификационного испытания не позднее, чем за месяц до ее начала.

II. Проведение письменного квалификационного испытания

6. Письменное квалификационное испытание может проводиться выездной комиссией с целью обеспечения более комфортных условий для аттестуемых. Оно может быть проведено по итогам курсов повышения квалификации при условии, что испытание будут проводить представители независимой экспертной группы, созданной в регионе для проведения аттестации педагогических работников.

7. Подготовка заключения экспертной комиссией по итогам выполнения заданий, включенных в квалификационное испытание.

III. Принятие решения о соответствии занимаемой должности

8. Принятие решения о соответствии занимаемой должности аттестационной комиссией, включающей, в том числе, представителей профсоюзной организации. Оформление принятого решения протоколом, занесение принятого решения в аттестационный лист педагогического работника. Комиссия принимает одно из следующих решений:

1) соответствует занимаемой должности (указывается должность работника);

2) не соответствует занимаемой должности (указывается должность работника).

Аттестационная комиссия в случае необходимости заносит в аттестационный лист педагогического работника рекомендации по совершенствованию профессиональной деятельности педагогического работника, о необходимости повышения его квалификации с указанием специализации и другие рекомендации.

9. Утверждение решения аттестационной комиссии распорядительным актом органа исполнительной власти, осуществляющего управление в сфере образования.

10. Направление аттестационного листа и выписки из распорядительного акта органа исполнительной власти, осуществляющего управление в сфере образования работодателю педагогического работника в срок не позднее 30 календарных дней с даты принятия решения аттестационной комиссией для ознакомления с ним работника под роспись в соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации. Аттестационный лист и выписки из

распорядительного акта органа исполнительной власти, осуществляющего управление в сфере образования, хранятся в личном деле педагогического работника.

11. Представление информации в аттестационную комиссию работодателем о выполнении рекомендаций, указанных в аттестационном листе при их наличии.

1.3.2. Проведение письменного квалификационного испытания с целью подтверждения соответствия занимаемой должности

Общие положения

Письменное квалификационное испытание согласно Порядку аттестации педагогических работников проводится по вопросам, связанным с осуществлением педагогической деятельности по занимаемой должности. Проведение аттестации на соответствие занимаемой должности – это один из механизмов управления качеством образования. На основе результатов испытания проводится оценка уровня квалификации педагогического работника и при необходимости вырабатываются рекомендации по дальнейшему профессиональному развитию. Для успешной реализации указанных целей важно выполнить ряд условий.

1. Задание для проведения квалификационного испытания должно быть связанным с содержанием выполняемой аттестуемым педагогом деятельности. При разработке (корректировке) заданий важно помнить, что они должны затрагивать различные компетенции педагогических работников в соответствии с профессиональным стандартом педагога. В противном случае может быть обращение внимания работников на одни аспекты квалификации и игнорирование других, что скажется на успешности деятельности в целом.

2. Задания не должны дублировать квалификационные испытания, которые используются для оценки уровня квалификации выпускников педагогических учебных заведений.

3. Важно помнить, что задания, включенные в квалификационные испытания на соответствие занимаемой должности и критерии их оценки, должны быть ориентированы на необходимый минимум, а не максимум. Речь идет о соответствии занимаемой должности. В результате испытания необходимо выяснить, может ли педагог занимать педагогическую должность и при необходимости дать конкретные предложения по дальнейшему повышению его квалификации.

4. Подготовка к прохождению квалификационных испытаний должна способствовать профессиональному развитию педагога, качеству решения основных функциональных задач педагогической деятельности. Задания должны учитывать актуальные задачи, которые стоят перед системой образования.

5. Педагогам должен быть заранее известен характер предстоящих испытаний и критерии оценивания. Они должны иметь возможность получения квалифицированной помощи при подготовке к аттестации в форме курсов повышения квалификации, консультаций, материалов для самоподготовки и т.п.

Варианты проведения письменного квалификационного испытания с целью подтверждения соответствия занимаемой должности

Письменное квалификационное испытание может проводиться в двух вариантах по выбору аттестуемого педагога:

1) подготовка конспекта урока (занятия) по предмету, который он преподает в текущем году;

2) решение педагогических ситуаций.

Далее более подробно рассмотрим каждый из вариантов применительно к должности учителя.

Первый вариант. Подготовка конспекта урока как форма квалификационного испытания с целью подтверждения соответствия занимаемой должности учителя

Цель: Оценка уровня сформированности профессиональных педагогических компетенций, на основе которой выносится суждение о соответствии педагога занимаемой должности.

Задача педагога в ходе написания конспекта урока - продемонстрировать владение материалом по преподаваемому предмету и достаточный уровень сформированности педагогических компетенций, позволяющих ему эффективно решать педагогические задачи при реализации учебной программы.

Общие требования к написанию конспекта.

1. Педагогу заранее предлагается определить учебный предмет и программу, в рамках которой будет выполняться письменная работа.

2. При проведении письменного квалификационного испытания педагогу предлагается инструкция, содержащая цель работы, тему урока, по которой должен быть составлен конспект, критерии оценки. В случае необходимости, педагог имеет право исключить ряд тем, представленных в программе, и по субъективным причинам для него не желательных (не более пяти).

3. Время, предоставляемое аттестуемому педагогу на написание конспекта урока, составляет 1,5–2 часа.

4. Конспект урока должен быть связан с освоением новой темы (нового учебного материала).

5. Конспект предполагает отражение основных этапов урока: организационный момент, опрос учащихся по заданному на дом материалу, объяснение нового материала, закрепление учебного материала, задание на дом. При написании конспекта педагог может пропустить отдельные этапы или изменить структуру урока в соответствии со своим индивидуальным видением его построения.

6. Педагогу должны быть заранее известны критерии, по которым будет оцениваться его работа.

В ходе написания письменной работы педагогу предлагается раскрыть структуру и предметное содержание урока, сформулировать цели и задачи урока и его отдельных этапов, продемонстрировать владение методами и приемами мотивации учебной деятельности, организации учебной деятельности учащихся, проиллюстрировав это примерами учета индивидуальных особенностей учащихся и конкретных характеристик класса, в котором будет проводиться урок. Основные этапы урока и их содержание представлены в предлагаемой схеме написания конспекта урока (таблица 1).

Схема конспекта урока

Таблица 1

№	**Этапы работы**	**Содержание этапа**
1.	Организационный момент, включающий: - постановку цели, которая должна быть достигнута учащимися на данном этапе урока (что должно быть сделано учащимися, чтобы их дальнейшая работа на уроке была эффективной) - определение целей и задач, которых учитель хочет достичь на данном этапе урока; - описание методов организации работы учащихся на начальном этапе урока, настроя учеников на учебную деятельность, предмет и тему урока (с учетом реальных особенностей класса, с которым работает педагог).	Заполняется педагогом
2.	Опрос учащихся по заданному на дом материалу, включающий: - определение целей, которые учитель ставит перед учениками на данном этапе урока (какой результат должен быть достигнут учащимися); - определение целей и задач, которых учитель хочет достичь на данном этапе урока; - описание методов, способствующих решению поставленных целей и задач; - описание критериев достижения целей и задач данного этапа урока; - определение возможных действий педагога в случае, если ему или учащимся не удается достичь поставленных целей; - описание методов организации совместной деятельности учащихся	Заполняется педагогом

	с учетом особенностей класса, с которым работает педагог; - описание методов мотивирования (стимулирования) учебной активности учащихся в ходе опроса; - описание методов и критериев оценивания ответов учащихся в ходе опроса.	
3.	Изучение нового учебного материала. Данный этап предполагает: - постановку конкретной учебной цели перед учащимися (какой результат должен быть достигнут учащимися на данном этапе урока); - определение целей и задач, которые ставит перед собой учитель на данном этапе урока; - изложение основных положений нового учебного материала, который должен быть освоен учащимися; - описание форм и методов изложения (представления) нового учебного материала; - описание основных форм и методов организации индивидуальной и групповой деятельности учащихся с учетом особенностей класса, в котором работает педагог; - описание критериев определения уровня внимания и интереса учащихся к излагаемому педагогом учебному материалу; - описание методов мотивирования (стимулирования) учебной активности учащихся в ходе освоения нового учебного материала	Заполняется педагогом
4.	Закрепление учебного материала, предполагающее: - постановку конкретной учебной цели перед учащимися (какой результат должен быть достигнут учащимися на данном этапе урока); - определение целей и задач, которые ставит перед собой учитель на данном этапе урока; - описание форм и методов достижения поставленных целей в ходе закрепления нового учебного материала с учетом индивидуальных особенностей учащихся, с которыми работает педагог; - описание критериев, позволяющих определить степень усвоения учащимися нового учебного материала; - описание возможных путей и методов реагирования на ситуации, когда учитель определяет, что часть учащихся не освоила новый учебный материал.	Заполняется педагогом
5.	Задание на дом, включающее: - постановку целей самостоятельной работы для учащихся (что должны сделать учащиеся в ходе выполнения домашнего задания); - определение целей, которые хочет достичь учитель, задавая задание на дом; - определение и разъяснение учащимся критериев успешного выполнения домашнего задания.	Заполняется педагогом

Оценка письменной работы экспертом

Оценка письменной работы экспертом производится в соответствии с критериями, представленными в таблице 2.

Критерии оценки письменной работы педагога

Таблица 2

Оцениваемые характеристики	Критерии оценки
Общепедагогическая трудовая функция. Обучение	Об уровне развития компетентности педагога в данной области можно судить по следующим критериям: Педагог разработал и реализует программы учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы; Педагог осуществляет профессиональную деятельность в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Учитель участвует в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды. Педагог планирует и проводит учебные занятия. Педагог систематически анализирует эффективность учебных занятий и подходов к обучению. Педагог организует, осуществляет контроль и оценку учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися. Педагог формирует универсальные учебные действия у обучающихся. Педагог формирует навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями. Педагог формирует мотивацию к обучению Педагог проводит объективную оценку знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей
Воспитательная деятельность	Данная компетентность складывается из следующих компонентов: Педагог регулирует поведение обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды Педагог реализует современные, в том

	числе интерактивные, формы и методы воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности Педагог осуществляет постановку воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера Педагог проводит определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации Педагог проектирует и реализует воспитательные программы Педагог реализует воспитательные возможности различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.) Педагог проектирует ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка) Педагог помогает и поддерживает в организации деятельности ученические органы самоуправления Педагог создает, поддерживает уклад, атмосферу и традиции жизни образовательной организации Педагог развивает у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формирует гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формирует у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни Педагог формирует толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде Педагог использует конструктивные воспитательные усилия родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка

Развивающая деятельность	Об уровне развития компетентности педагога в данной области можно судить по следующим критериям: Педагог выявляет в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития Педагог оценивает параметры и проектирует психологически безопасную и комфортную образовательную среду, разрабатывает программы профилактики различных форм насилия в школе Педагог применяет инструментарий и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка Педагог осваивает и применяет психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью Педагог оказывает адресную помощь обучающимся Педагог взаимодействует с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума Педагог разрабатывает (совместно с другими специалистами) и реализует совместно с родителями (законными представителями) программы индивидуального развития ребенка Педагог осваивает и адекватно применяет специальные технологии и методы, позволяющие проводить коррекционно-развивающую работу Педагог развивает у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формирует гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формирует у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни.

	Педагог формирует и реализует программы развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения Педагог формирует систему регуляции поведения и деятельности обучающихся
Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования	Данная компетентность складывается из следующих компонентов: Педагог участвует в разработке основной общеобразовательной программы образовательной организации в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Педагог участвует в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации. Педагог планирует и реализует образовательную работу в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и основными образовательными программами. Педагог организует и проводит педагогический мониторинг освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста. Педагог участвует в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста. Педагог реализует педагогические рекомендации специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с

	детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями. Педагог развивает профессионально значимые компетенции, необходимые для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом особенностей возрастных и индивидуальных особенностей их развития. Педагог формирует психологическую готовность к школьному обучению Педагог создает позитивный психологический климат в группе и условия для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья. Педагог организует виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте: предметная, познавательно-исследовательская, игра (ролевая, режиссерская, с правилом), продуктивная; конструирование, создание широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечение игрового времени и пространства. Педагог организует конструктивное взаимодействие детей в разных видах деятельности, создает условия для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов. Педагог активно использует недирективную помощь и поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности Педагог организует образовательный процесс на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей

Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	Данная компетентность складывается из следующих компонентов: Педагог проектирует образовательный процесс на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной. Педагог формирует у детей социальную позицию обучающихся на всем протяжении обучения в начальной школе. Педагог формирует метапредметные компетенции, умение учиться и универсальные учебные действия до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования. Педагог объективно оценивает успехи и возможности обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек. Педагог организует учебный процесс с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассника. Педагог корректирует учебную деятельность исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек. Педагог проводит в четвертом классе начальной школы (во взаимодействии с психологом) мероприятия по профилактике возможных трудностей адаптации детей к учебно-воспитательному процессу в основной школе

Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	Об уровне развития компетентности педагога в данной области можно судить по следующим критериям: Педагог формирует общекультурные компетенции и понимание места предмета в общей картине мира. Педагог определяет на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальные (в том или ином предметном образовательном контексте) способы его обучения и развития. Педагог определяет совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т. д.) зоны его ближайшего развития, разрабатывает и реализует (при необходимости) индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальную программу развития обучающихся. Педагог планирует специализированный образовательный процесс для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточняет и модифицирует планирование. Педагог применяет специальные языковые программы (в том числе русского как иностранного), программы повышения языковой культуры, и развития навыков поликультурного общения. Педагог совместно с учащимися использует иноязычные источники информации, инструменты перевода, произношения Педагог организует олимпиады, конференции, турниры математических и лингвистических игр в школе и др.

Модуль «Предметное обучение. Математика»	Об уровне развития компетентности педагога в данной области можно судить по следующим критериям: Педагог формирует способность к логическому рассуждению и коммуникации, установки на использование этой способности, на ее ценность. Педагог формирует способность к постижению основ математических моделей реального объекта или процесса, готовность к применению моделирования для построения объектов и процессов, определению или предсказанию их свойств Педагог формирует конкретные знания, умения и навыки в области математики и информатики. Педагог формирует внутреннюю (мысленную) модель математической ситуации (включая пространственный образ) Педагог формирует у обучающихся умение проверять математическое доказательство, приводить опровергающий пример. Педагог формирует у обучающихся умение выделять подзадачи в задаче, перебирать возможные варианты объектов и действий. Педагог формирует у обучающихся умение пользоваться заданной математической моделью, в частности, формулой, геометрической конфигурацией, алгоритмом, оценивать возможный результат моделирования (например – вычисления). Педагог формирует материальную и информационную образовательную среду, содействующей развитию математических способностей каждого ребенка и реализующей принципы современной педагогики. Педагог формирует у обучающихся умение применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении задачи там, где это эффективно. Педагог формирует способность преодолевать интеллектуальные трудности, решать принципиально новые

	задачи, проявлять уважение к интеллектуальному труду и его результатам. Педагог сотрудничает с другими учителями математики и информатики, физики, экономики, языков и др. Педагог развивает инициативу обучающихся по использованию математики. Педагог профессионально использует элементы информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в конкретной образовательной организации. Педагог использует в работе с детьми информационные ресурсы, в том числе ресурсы дистанционного обучения, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов. Педагог содействует в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и ученических конференциях. Педагог формирует и поддерживает высокую мотивацию и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставляет им подходящие задания, ведет кружки, факультативные и элективные курсы для желающих и эффективно работающих в них обучающихся. Педагог предоставляет информацию о дополнительном образовании, возможности углубленного изучения математики в других образовательных и иных организациях, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий. Педагог консультирует обучающихся по выбору профессий и специальностей, где особо необходимы знания математики. Педагог содействует формированию у обучающихся позитивных эмоций от математической деятельности, в том числе от нахождения ошибки в своих построениях как источника улучшения и нового понимания.

	Педагог выявляет совместно с обучающимися недостоверные и малоправдоподобные данные. Педагог формирует позитивное отношение со стороны всех обучающихся к интеллектуальным достижениям одноклассников независимо от абсолютного уровня этого достижения. Педагог формирует представления обучающихся о полезности знаний математики вне зависимости от избранной профессии или специальности. Педагог ведет диалог с обучающимся или группой обучающихся в процессе решения задачи, выявляет сомнительные места, подтверждает правильность решения.
Модуль «Предметное обучение. Русский язык»	Данная компетентность складывается из следующих компонентов: Педагог обучает методам понимания сообщения: анализ, структуризация, реорганизация, трансформация, сопоставление с другими сообщениями, выявляет необходимую для анализирующего информации. Педагог осуществляет совместно с обучающимися поиск и обсуждение изменений в языковой реальности и реакции на них социума, формирует у обучающихся «чувство меняющегося языка» Педагог использует совместно с обучающимися источники языковой информации для решения практических или познавательных задач, в частности, этимологической информации, подчеркивая отличия научного метода изучения языка от так называемого «бытового» подхода («народной лингвистики»). Педагог формирует культуру диалога через организацию устных и письменных дискуссий по проблемам, требующим принятия решений и разрешения конфликтных ситуаций. Педагог организует публичные выступления обучающихся, поощрение их участия в дебатах на школьных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и интернет-конференции. Педагог формирует установку

	обучающихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в гипермедиа-формате. Педагог стимулирует сообщения обучающихся о событии или объекте (рассказ о поездке, событии семейной жизни, спектакле и т.п.), анализируя их структуру, используемые языковые и изобразительные средства. Педагог обсуждает с обучающимися образцы лучших произведений художественной и научной прозы, журналистики, рекламы и т.п. Педагог поощряет индивидуальное и коллективное литературное творчество обучающихся. Педагог поощряет участие обучающихся в театральных постановках, стимулирует создание ими анимационных и других видеопродуктов. Педагог моделирует виды профессиональной деятельности, где коммуникативная компетентность является основным качеством работника, включая в нее заинтересованных обучающихся (издание школьной газеты, художественного или научного альманаха, организует школьное радио и телевидение, разрабатывает сценарий театральной постановки или видеофильма и т.д.) Педагог формирует у обучающихся умение применения в практике устной и письменной речи норм современного литературного русского языка. Педагог формирует у обучающихся культуры ссылок на источники опубликования, цитирования, сопоставления, диалога с автором, недопущения нарушения авторских прав

Эксперт выносит суждение об уровне развития каждой из компетенций в рамках каждого из этапов урока. Суждения экспертов заносятся в табличную схему оценки письменной работы педагога, представленную ниже (таблица 3).

Схема оценки письменной работы педагога

Таблица 3

Компетенции*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**Сумма + ---------- Колич. оценок**
Этапы урока								
Организационный момент								
Опрос учащихся по заданному на дом материалу								
Изучение нового учебного материала								
Закрепление учебного материала								
Задание на дом								
Сумма + / Колич. оценок								
Итог		Среднее значение по оценкам базовых педагогических компетенций						

1 –Общепедагогическая функция. Обучение
2 – Воспитательная деятельность
3 – Развивающая деятельность
4 – Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования
5 – Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования
6 – Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования
7 – Модуль «Предметное обучение. Математика»
8 – Модуль «Предметное обучение. Русский язык»

В ходе качественной оценки эксперт анализирует представленный педагогом конспект, рассматривая по очереди каждый из этапов урока.

В рамках анализа каждого из этапов урока эксперт выносит суждение об удовлетворительном либо неудовлетворительном уровне развития тех или иных базовых педагогических компетентностей. Соответствующие суждения он заносит в таблицу (таблица 3), обозначая их знаком «+» в случае положительной оценки или знаком «–» в случае отрицательной. Эксперт выносит суждения только о тех компетенциях, которые возможно оценить в той или иной части урока. Не каждый из этапов урока позволяет оценить все компетентности, поэтому некоторые из ячеек таблицы могут оставаться незаполненными. Свои оценки эксперт выносит на основе критериев оценки письменной работы, представленных в таблице 2.

Обработка результатов

По итогам оценки суммируются все положительные оценки отдельно по каждой из базовых педагогических компетенций и по каждому их этапов урока. Полученная сумма делится на общее количество оценок по соответствующей компетентности или по этапу урока.

Если итоговый балл >=0,5, можно судить об удовлетворительном уровне развития соответствующего показателя. Если этот балл <0,5, уровень развития соответствующего показателя является неудовлетворительным.

Основными являются оценки, отражающие уровень развития базовых педагогических компетенций. На их основе подсчитывается итоговый балл, представляющий собой среднее значение по оценкам базовых педагогических компетенций.

Он рассчитывается по следующей формуле:

*

Где: ПС - показатель соответствия занимаемой должности

БПК - оценки по базовым педагогическим компетенциям.

Итоговый показатель может варьироваться в пределах от 0 до 1 балла. Он интерпретируется следующим образом:

от 0,5 до 1 балла - соответствие занимаемой должности: педагог продемонстрировал владение основным содержанием предмета и владение базовыми педагогическими компетенциями.

от 0 до 0,49 балла - несоответствие занимаемой должности: учитель не продемонстрировал знания учебного предмета, недостаточно владеет базовыми педагогическими компетенциями.

Итоговые оценки в отношении каждого из этапов урока являются вспомогательными и служат для подготовки качественного экспертного заключения по аттестуемому педагогу, выявления сильных и слабых сторон его деятельности с целью последующей разработки индивидуальных программ повышения квалификации.

Подготовка экспертного заключения

По результатам оценки письменной работы эксперт пишет заключение, в котором, на основе представленных критериев (таблица 2) и итоговой таблицы оценок (таблица 3), он должен отразить:

1) уровень владения учебным материалом: насколько полно раскрыта заданная тема урока;

2) уровень развития базовых педагогических компетенций;

3) эффективность работы педагога на отдельных этапах урока.

По результатам экспертной оценки могут быть разработаны предложения по индивидуальной программе повышения квалификации, направленной на развитие наиболее слабо представленных педагогических компетенций.

Важно отметить, что принятие решения о несоответствии занимаемой должности не является для учителя необратимым. Работодатель в данном случае может обеспечить обучение, повышение квалификации такого учителя и повторное прохождение им процедуры аттестации.

Второй вариант. Решение педагогических ситуаций как форма квалификационного испытания с целью подтверждения соответствия занимаемой должности учителя

Решение педагогических ситуаций потребует от педагога проявления педагогической компетентности: знаний, умений, личностных качеств.

При проведении квалификационного испытания с целью подтверждения соответствия занимаемой должности учителю предлагается решить три ситуации (мини-кейса). На выполнение предложенных заданий, как правило, требуется не более 60 минут. Для избегания стрессовых ситуаций для педагогических работников при проведении письменного испытания целесообразно предоставить 1,5 часа. Этого времени достаточно для спокойного выполнения задания. Выбор ситуаций для квалификационного испытания проводится случайным образом из имеющегося банка ситуаций. Аттестующийся педагог выбирает три ситуации из подготовленного для квалификационного испытания набора ситуаций (не менее 30), называя три номера из перечня, который ему заранее неизвестен.

Задание для проведения квалификационного испытания в форме решения педагогических ситуаций

Инструкция для аттестуемого педагога: «В рамках проведения квалификационного испытания с целью установления соответствия занимаемой должности Вам предлагается решить три педагогических ситуации. Внимательно прочитайте описание каждой ситуации и предложите Ваш вариант действий для их конструктивного разрешения. На выполнение задания Вам дается 1.5 часа. При оценке результатов будет учитываться конструктивность и обоснованность предложенного Вами способа разрешения сложившейся ситуации: умение оперативно сориентироваться в ситуации и причинах ее возникновения; умение выбрать обоснованный ориентир для выстраивания собственного поведения, умение поставить и реализовать педагогические цели и задачи в различных, даже неожиданных ситуациях; умение учитывать особенности обучающихся; умение выработать и реализовать способ педагогического воздействия для разрешения сложившейся ситуации; умение предвидеть

результаты воздействия. За предложенный Вами вариант по каждой из ситуаций Вы можете получить от «0» до «3» баллов:

0 баллов – вариант ответа отсутствует или предложенный вариант является антипедагогическим. Предлагается такой вариант решения, при котором проявляющиеся трудности и проблемы обучающихся (нарушение дисциплины, асоциальность, противодействие, конфликтность и т.д.) усилятся. Предложенный вариант может свидетельствовать о попустительстве и равнодушии к происходящему. В ответе может проявиться негативное отношение к другим участникам образовательного процесса, неудовлетворенность собственным социальным положением и др.

1 балл – приведен вариант разрешения ситуации нейтрального типа, это возможный, но не конструктивный вариант реагирования. Ситуация не станет хуже, но и не улучшится. Воспитательный и обучающий эффект будут минимальными. Ответ не имеет обоснования или приведенное обоснование является не существенным. Решение направлено на то, чтобы «здесь и теперь» ситуация выглядела безпроблемной, а его негативное влияние на поведение и личностные характеристики обучающегося в будущем практически не учитывается.

2 балла – предложенный вариант реагирования направлен на достижение положительного воспитательного и (или) обучающего эффекта. В предлагаемом решении демонстрируется понимающее отношение к обучающимся, учитываются условия проблемной ситуации. Однако предложенное описание не содержит достаточного обоснования, направленность педагога на положительный эффект не подкреплена знаниями об особенностях возраста обучающихся, ведущих потребностях и мотивах, возможных причинах проблемного поведения, последствиях выбранного способа воздействия и др.

3 балла – дан конструктивный вариант реагирования и приведено его качественное обоснование. Предложенный вариант будет способствовать достижению определенных (указанных учителем) педагогических целей, формированию позитивных новообразований в форме знаний, умений или качеств личности обучающегося. Обоснование включает анализ педагогической ситуации, изложение возможных причин ее возникновения, постановку педагогических целей и задач; учет особенностей обучающихся; описание возможных ответных реакций обучающихся и других участников инцидента, предвидение результатов воздействия».

При оценке вариантов ответа по каждой из предложенных педагогических ситуаций учитывается конструктивность реагирования и обоснованность предлагаемого варианта по системе от «0» до «3-х» баллов (см. инструкцию выше).

Подготовка экспертного заключения

За выполнение трех заданий педагог может получить от 0 до 9 баллов.

Для получения положительного заключения о соответствии занимаемой должности достаточно набрать 4 балла. Подсчет общего количества баллов осуществляется методом сложения количества баллов, полученных за решение каждой из трех ситуаций по формуле:

ПС=А+В+С

Где ПС – показатель соответствия занимаемой должности,

А – оценка за решение первой ситуации,

В – оценка за решение второй ситуации,

С – оценка за решение третьей ситуации.

Комиссия принимает одно из следующих решений:

1) соответствует занимаемой должности - в том случае, если педагог набрал 4 и более балла;

2) се соответствует занимаемой должности - если педагог набрал менее 4-х баллов.

По тем моментам, которые вызвали затруднения у учителя при разрешении педагогических ситуаций (постановка педагогических целей и задач, построение взаимоотношений с обучающимися, выбор методов воздействия, оценка возможного эффекта и отдаленных последствий и др.), педагогическому работнику предлагается повысить квалификацию (самоподготовка, обучение на курсах, специальных семинарах и т. п.).

Нумерация разделов приводится в соответствии с источником

2. Определение уровня квалификации педагогических работников для установления соответствия требованиям, предъявляемым к первой и высшей квалификационным категориям

Порядок аттестации

Определение уровня квалификации педагогических работников для установления его соответствия требованиям первой и высшей квалификационных категорий – процедура, включающая несколько последовательных этапов:

1) предварительный этап;

2) проведение экспертной оценки (самооценки) педагогической деятельности;

3) принятие решения о соответствии требованиям первой (высшей) квалификационной категории.

2.1. Предварительный этап

На данном этапе происходит подготовка и подача заявления от педагогического работника, содержащего обоснование решения об аттестации на соответствующую квалификационную категорию (первую или высшую).

Важность предварительного этапа заключается в том, что успешность всей аттестации в значительной мере зависит от аргументированности заявки аттестовать на ту или иную квалификационную категорию. На этом этапе педагог имеет право получить консультацию, пройти курсы повышения квалификации, получить рекомендации по самоподготовке.

2.2. Проведение экспертной оценки (самооценки) педагогической деятельности

Проведение экспертной оценки профессиональной деятельности педагога является важнейшим целевым ориентиром и основанием для оценки уровня квалификации педагога согласно принятого Порядка аттестации педагогических работников.

Проведение самооценки профессиональной деятельности по тем же показателям, по которым проводится экспертная оценка, позволяет педагогу лучше понять аттестационные требования, обоснованно выбрать ориентиры собственного профессионального развития.

Экспертная оценка профессиональной деятельности педагога позволяет определить уровень квалификации педагога на основе анализа ключевых педагогических компетенций. При проведении оценки профессиональной деятельности эксперты учитывают также результаты самооценки аттестующегося педагога.

В силу того, что проведение экспертной оценки и самооценки является ключевым моментом методики определения уровня квалификации при установлении соответствия требованиям квалификационных категорий, процесс проведения экспертной оценки и самооценки будет более подробно рассмотрен для должности учителя.

2.3. Принятие решения о соответствии требованиям первой (высшей) квалификационных категорий

Принятое решение о соответствии имеющегося уровня квалификации требованиям первой или высшей квалификационных категорий оформляется протоколом и заносится в аттестационный лист педагогического работника. По результатам аттестации аттестационная комиссия принимает одно из следующих решений:

а) уровень квалификации педагога соответствует требованиям, предъявляемым к первой (высшей) квалификационной категории;

б) уровень квалификации педагога не соответствует требованиям, предъявляемым к первой (высшей) квалификационной категории.

Аттестационная комиссия в случае необходимости заносит в аттестационный лист рекомендации по совершенствованию профессиональной деятельности педагогического

работника, о необходимости повышения его квалификации с указанием специализации и другие рекомендации.

Орган исполнительной власти, осуществляющий управление в сфере образования, утверждает решение аттестационной комиссии своим распорядительным актом.

На основе проведенного анализа составляется экспертное заключение, которое представляется в аттестационную комиссию для принятия решения о присвоении искомой категории.

Самооценка профессиональной деятельности учителя

Самооценка профессиональной деятельности в процессе аттестации проводится с целью установления собственной готовности педагога к решению трудовых функций соответствующего уровня квалификации. Перед началом процедуры необходимо провести разъяснительную беседу с аттестуемым педагогом, которая позволит снять неопределенность и напряжение по поводу предстоящего испытания.

Подготовка предложений по новым моделям процедуры аттестации педагога на основе требований профессионального стандарта, предложений по изменению нормативной правовой базы процедуры аттестации и методических рекомендаций по организации аттестации на основе профессионального стандарта

В настоящее время отмечается возрастание роли человеческого капитала в экономическом развитии страны. Повышение эффективности общего образования, а также его конкурентоспособности напрямую зависит от профессионального уровня педагогических работников. Профессионализм работы педагога обеспечивает формирование качественно новой системы общего образования, является одним из ключевых условий развития детей, их успешной социализации.

В своем Указе от 07 мая 2012 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» Президент Российской Федерации В.В. Путин дает поручение Правительству Российской Федерации увеличить к 2020 году число высококвалифицированных работников, с тем, чтобы оно составляло не менее трети от числа квалифицированных работников системы социальной сферы. До 1 декабря 2012 г. Правительству Российской Федерации в вышеназванном документе дано поручение разработать программу поэтапного совершенствования системы оплаты труда работников бюджетного сектора экономики, обусловив повышение оплаты труда достижением конкретных показателей качества и количества оказываемых услуг.

Программа модернизации педагогического образования на 2012–2013 гг. включала в качестве одного из основных направлений развитие кадрового потенциала системы педагогического образования и дополнительного профессионального педагогического образования. В рамках указанного направления были реализованы мероприятия по разработке и апробации новых форм оценки качества труда и общественно-профессиональной сертификации профессорско-преподавательского состава вузов и ссузов, внедрению новых моделей аттестации работников образования.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273 от 29 декабря 2012 г., статья № 49) право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам.

Аттестация педагогических работников проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности и по желанию педагогических работников (за исключением

педагогических работников из числа профессорско-преподавательского состава) в целях установления квалификационной категории.

Проведение аттестации педагогических работников в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям осуществляется один раз в пять лет на основе оценки их профессиональной деятельности аттестационными комиссиями, самостоятельно формируемыми организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Проведение аттестации в целях установления квалификационной категории педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении федеральных органов исполнительной власти, осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми федеральными органами исполнительной власти, в ведении которых эти организации находятся, а в отношении педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении субъекта Российской Федерации, педагогических работников муниципальных и частных организаций, осуществляющих образовательную деятельность, проведение данной аттестации осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми уполномоченными органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

Закон (статья 48) устанавливает **ряд обязанностей и ответственность педагогических работников, среди которых:**

1. Педагогические работники обязаны:

1) осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предмета, курса, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой;

2) соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики;

3) уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений;

4) развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни;

5) применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания;

6) учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями;

7) систематически повышать свой профессиональный уровень;

8) проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности в порядке, установленном законодательством об образовании;

9) проходить в соответствии и т. д.

Существующий порядок проведения аттестации педагогических работников установлен федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, по согласованию с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере труда[11].

В настоящее время модернизируется и расширяется система профессиональных конкурсов работников образования и последующее патронирование профессионального развития участников и лауреатов конкурсов, осуществляется поддержка сетевых педагогических сообществ, занимающихся развитием профессионального потенциала всех работников образования.

Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы в качестве одного из приоритетных результатов выдвигает повышение уровня квалификации педагогических и руководящих работников системы образования. Данный ожидаемый результат направлен на повышение эффективности работы всех участников образовательного процесса в меняющейся образовательной среде.

Согласно Поручению Президента Российской Федерации (пункт 11 перечня поручений по обеспечению неотложных задач социально-экономического развития Российской Федерации № Пр-1798 от 17 июля 2012 г.) при выработке единых принципов оценки профессиональной подготовки рабочих кадров предусмотреть формирование национальной системы профессиональных квалификаций, включая механизм независимой оценки профессионального уровня квалификации работников.

---

[11] Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 24 марта 2010 г. № 209

С целью эффективного управления новым механизмом оценки перед Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации, а также общероссийскими объединениями работодателей встает задача создания координационного органа, включающего представителей заинтересованных ведомств, а также общероссийских профсоюзов и профессиональных сообществ. Создание данного органа позволит решить задачи координация функционирования системы независимой оценки квалификаций, мониторинга ее проведения, а также осуществления контроля за деятельностью организаторов независимой оценки квалификаций.

При этом организациями независимой оценки квалификаций наряду с общероссийскими объединениями работодателей могут выступать общероссийские отраслевые объединения работодателей, профессиональные сообщества, общероссийские и межрегиональные профсоюзы и их ассоциации.

Новый механизм независимой оценки квалификации приведет к изменению процедур промежуточной и итоговой аттестации обучающихся (в части учета независимой оценки квалификации), а также будет способствовать разработке новой модели аттестации педагогических работников.

Правительством Российской Федерации утверждена комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (28 мая 2014 года № 3241п-П8), предусматривающая формирование системы аттестации педагогических работников общего образования на основе профессионального стандарта педагога.

Введение профессионального стандарта педагога предусматривает системное регулирование определения уровня профессионализма и порядка допуска к данному виду профессиональной деятельности. При этом профессиональный стандарт должен выступить в качестве базы для оценки квалификаций и труда педагога, а эффективный контракт - в качестве инструмента соединения интересов педагогического работника и руководителя для решения задач конкретной общеобразовательной организации. Вместе с тем общая рамка оценки качества и результатов на основании профессионального стандарта педагога должна быть создана с участием всех уровней и институтов системы общего образования.

3.1. Предложения по новым моделям процедуры аттестации педагога на основе требований профессионального стандарта

Понятно, что ни один человек не может соответствовать всем квалификационным требованиям трудовых функций, записанным в стандарте, и каждый директор школы вправе сосредоточить усилия на конкретных аспектах деятельности: предметном, воспитательном,

работе с одаренными, с трудными, с инвалидами. Это означает, что в зависимости от особенностей конкретной образовательной организации профессиональный стандарт позволяет расставить акценты на разных трудовых функциях в общем объеме деятельности.

Задача современной школы – не только приобщение к знаниям, культуре, но и воспитание гражданина, будущего профессионала, и при этом решение гигантских социальных проблем: коррекция нарушений в поведении, избавление от различных зависимостей, адаптация детей-мигрантов, совместное (инклюзивное) образование. Не случайно ключевая идея профстандарта – умение педагога работать с разными категориями детей: мигрантами, сиротами, одаренными, инвалидами, детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации и т. д.

Переход на федеральные государственные образовательные стандарты всех уровней требует перестройки системы педагогического образования в целом, что предполагает инновационное изменение содержания, методов и технологий обучения, задает новые требования к результатам обучения. Как известно, в основу стандартов общего и профессионального образования положен компетентностный системно-деятельностный подход, и в соответствии с этой логикой концепция и модель присвоения педагогических степеней работникам образования должна быть разработана на принципах, опирающихся, во-первых, на оценку построения деятельности педагога с обучающимися, во-вторых, на оценку уровня владения работника образования набором общекультурных и профессиональных компетенций, а, в-третьих, на диагностику результатов труда педагога по образовательным результатам его учеников.

Такой подход позволит реализовать требования, положенные в основу профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов, и будет выступать дополнением к содержанию критериев присвоения квалификационных категорий (высшей и первой), прописанных в действующем порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений (приказ Минобрнауки РФ от 24 марта 2010 №209).

Учебно-методическое объединение высших учебных заведений по психолого-педагогическому образованию (далее – УМО) проводит целенаправленную работу по реализации мероприятий плана модернизации педагогического образования в части оценки качества образовательных услуг. В ходе этой работы рассмотрены предложения об учреждении профессиональных педагогических степеней педагогам-практикам. УМО по психолого-педагогическому образованию выдвигает следующие предложения, в том числе, предусматривающие разработку пакета новых нормативных документов:

a. разработать концепцию и модель государственно-общественной аттестации педагогов-практиков, в которых предусмотрено партнерство образовательных учреждений с государственно-общественными организациями (УМО) и с профессиональными общественными организациями, в нашем случае – с Федерацией психологов образования России;

b. разработать модель сетевого взаимодействия вузов, осуществляющих подготовку психолого-педагогических кадров (учителя начальных классов, педагоги дошкольных образовательных учреждений, социальные педагоги, школьные психологи, педагоги-психологи; далее – педагоги-практики) для образовательных организаций, реализующих программы дошкольного, общего и профессионального образования, как основных работодателей, создающих рабочие места для выпускников педагогических вузов, и практических экспертов качества подготовки педагогических кадров;

c. государственно-общественным и профессионально-общественным организациями целесообразно поручить разработать и направить в Министерство образования и науки Российской Федерации проекты процедуры присвоения профессиональной степени – новую модель системы оценки качества профессиональной деятельности педагогов-практиков, отражающей уровень предоставляемых ими образовательных услуг.

3.2. Предложения по изменению нормативной правовой базы процедуры аттестации

Предлагаемый механизм направлен на учреждение профессиональных педагогических степеней педагогам-практикам.

В целях практического решения указанной задачи в системе мероприятий по модернизации педагогического образования и требований, изложенных в Указе Президента РФ от 7 мая 2012 г. целесообразно:

1) разработать типовое положение о квалификационных испытаниях педагогических работников образовательных организаций Российской Федерации на основе требований профессионального стандарта;

2) разработать национальные стандарты профессиональной деятельности работников образования (учителей, воспитателей, педагогов-психологов, тьюторов, социальных педагогов и др.) с описанием квалификационных уровней работников образования, квалификационных требований к ним и путей достижения квалификационных уровней профессионального мастерства;

3) разработать положение о системе общественно-профессиональной сертификации и общественно-государственной аттестации, а также – о статусе профессиональных степеней для всех практических работников системы образования;

4) разработать положение о квалификационных испытаниях, порядке и уровнях оценки качества профессиональной деятельности (в соответствии с положениями национальной рамки квалификаций, принятой в РФ);

5) разработать положение о порядке присвоения профессиональных степеней педагогам – практическим работникам образования с учетом уровня и вида образования, раскрывающее механизм объективной оценки и признания профессиональной степени;

6) профессиональную степень присуждать за высокий уровень профессионального мастерства, отвечающий указанным ниже критериям (см. п. 6), однократно на неограниченный срок действия;

7) в основу процедуры присвоения профессиональной степени положить следующие принципы: уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций педагогов-практиков, использование современных установок дидактики (в том числе, парадигм психодидактики), умение строить учебную деятельность с учащимися, применение современных информационно-коммуникационных технологий и ресурсов, а также уровень образовательных результатов учащихся как основных показателей работы учителя;

8) профессиональную степень целесообразно присуждать в увязке с должностными квалификационными категориями педагогических кадров (не исключая возможности замещения последних);

9) документ, подтверждающий профессиональную степень, необходимо рассматривать как государственно-общественный документ, определяющий размер денежных выплат его обладателю, повышающий престиж педагога-практика и его конкурентоспособность в профессиональной области;

10) аттестацию на присвоение профессиональной степени проводить в целях признания профессионального статуса и квалификации работника, согласующегося с современной системой оплаты его труда. Прохождение аттестации должно свидетельствовать о высоком государственно-общественном признании профессионализма педагога-практика;

11) состав аттестационной комиссии для присвоения высших педагогических степеней формировать из числа экспертов – представителей органов исполнительной власти, государственно-общественных и профессионально-общественных организаций;

12) дать рабочее название профессиональным степеням по аналогии с существующей классификацией квалификационных категорий (высшая и первая степень)[12] или по аналогии с уровнями квалификации научных работников (главный, ведущий, старший специалист, специалист, ассистент) либо – для высшего уровня в соответствии с профессиональной VIP степенью, организованной Высшим международным агентством по аттестации и сертификации (ВМААС), – степенью доктора.

3.3. Методические рекомендации по организации аттестации на основе профессионального стандарта

Общие положения

Обновленные цели системы российского общего образования повышают традиционные и создают новые требования к качеству педагогических работников, к уровню профессиональной педагогической деятельности в целом. При сохранении лучших традиций подготовки российских учителей и воспитателей необходимо развивать их новые профессиональные качества в соответствии со стандартом профессиональной деятельности в области обучения, воспитания и развития.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты общего и дошкольного образования определили долгосрочные цели развития образовательных организаций и дошкольных образовательных организаций: переход на системно-деятельностный (компетентностный) подход, введение к 2022 году федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней общего образования (в том числе инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья), введение целого спектра новых нормативно-правовых и финансово-экономических регуляторов.

Профессиональный стандарт педагога должен стать системообразующим механизмом, который повысит качество работы педагогов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, создаст объективные требования к трудовым действиям, знаниям и умениям, необходимому уровню профессионального образования. Профессиональный стандарт определит объем и направление подготовки, переподготовки или повышения квалификации, позволит

[12] Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность»

объективно связать уровень профессионализма педагога, его должностные обязанности и условия оплаты труда с результатами профессиональной деятельности (эффективный контракт).

При этом профессиональный стандарт должен выступить в качестве базы для оценки квалификаций и труда педагога, а эффективный контракт – в качестве инструмента соединения интересов педагогического работника и руководителя для решения задач конкретной общеобразовательной организации. Вместе с тем общая рамка оценки качества и результатов на основании профессионального стандарта педагога должна быть создана с участием всех уровней и институтов системы общего образования.

Необходимо констатировать, что при внедрении профессионального стандарта педагога появляется ряд проблем, связанных с отсутствием в профессиональной деятельности педагогических работников четких принципов построения карьеры, включая ее основные ступени, связи между занятием соответствующей должности и требуемой для этого квалификацией (с точки зрения профессионального стандарта); отсутствием четкой и объективной взаимосвязи между квалификацией (профессиональным уровнем, уровнем владения компетенциями) педагогического работника, качеством и результатами его профессиональной деятельности и оплатой труда.

3.4. Требования к организации аттестации на основе профессионального стандарта

Организацию аттестации педагогов на основе профессионального стандарта рекомендуется осуществлять посредством внутреннего или внешнего аудита.

Аудит (от лат. audit – слушает) – это процедура независимой оценки деятельности организации, системы, процесса, проекта или продукта. В ходе аудита персонала устанавливается уровень соответствия сотрудника занимаемой им должности, оцениваются личностные качества, дается комплексная характеристика работникам.

Образовательная организация, демонстрирующая в течение ряда лет стабильно высокие результаты в обучении и воспитании детей и юношества, приобретает одну из самых важных интегральных характеристик качества образования - доверие. В подобном случае, имеет смысл делегировать ей право присваивать педагогам высшие квалификационные категории, то есть проводить «внутренний аудит». Внутренний аудит – аудит, осуществляемый собственными силами организации или другой организацией от её имени для оценки соответствия предъявляемым к педагогам профессиональных требований. Такой подход является дополнительным стимулом в работе образовательных организаций в

целом и педагогов в частности, побуждая их к освоению передовых педагогических практик. Кроме того, он позволит экономить силы и высвободить кадровые ресурсы управлений образования, сосредоточить усилия на тех образовательных организациях, которые вызывают опасения и нуждаются в помощи, в том числе и в решении проблемы объективной оценки квалификации своих сотрудников.

Внутренний аудит, демонстрируя доверие к образовательной организации со стороны учредителя, меняет стиль отношений между органами управления образованием, управленческим персоналом школ и педагогами, повышая их взаимное уважение. Помимо этого, внутренний аудит является одним из существенных элементов перехода на деле к государственно-общественному управлению, заявленному в новом Законе РФ «Об образовании».

Внешний аудит - это оценка с привлечением внешних специалистов – экспертов для получения независимой оценки, которую может дать только взгляд «со стороны».

Два вида аудита включают в себя анализ планов и отчётов, посещение проводимых уроков или просмотр видеозаписей уроков, результатов обучения, воспитания и развития обучающихся.

Сбор данных для оценивания осуществляется путём «результативного» опроса, выслушивания, наблюдений, анализа документов, записей и документированных данных.

Оценивая профессиональные качества педагога, необходимо обеспечить обратную связь с «потребителями» его деятельности. В качестве таких потребителей выступают сами обучающиеся и их родители.

При проведении аттестации педагогов **на основе профессионального стандарта** предусматривать оценку трех аспектов педагогической деятельности и профессиональной подготовки:

1) профессиональные достижения;
2) степень освоения новых теоретических подходов;
3) овладение практическими компетенциями.

Оценка реальных профессиональных достижений должна происходить по результатам работы педагога в своей организации на основе анализа учебных успехов его воспитанников. При оценке результативности деятельности педагогов должен быть учтен контекст: реальный контингент учащихся, с которыми работает учитель. Качество работы учителя характеризует представленная школой информация о динамике освоения учебного материала. По отношению к обучающимся, имеющим особенности и ограниченные возможности, в качестве критериев успешной работы педагогов совместно с психологами

могут рассматриваться интегративные показатели, свидетельствующие о положительной динамике развития ребёнка.

В оценку квалификации педагога желательно включить проверку освоения педагогами новых теоретических подходов. Главной задачей учителя является умение вовремя распознать те или иные проблемы (будь то задержка в развитии или умственная отсталость или просто дефицит внимания) для того, чтобы направить ребенка к нужному специалисту.

Степень овладения практическими компетенциями выявляется практическим путём при работе с проблемной ситуацией.

Пример:

Педагог получает характеристики психолога или дефектолога, в которых даётся подробный анализ проблем ребёнка и необходимые рекомендации по работе с ним. На основании этих характеристик он должен продемонстрировать умение составить программу индивидуального развития данного ребёнка, обосновать выбор тех или иных методических приёмов и технологий, позволяющих добиваться оптимального результата в работе с этим учеником.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования оценивается только комплексно. Оценка включает сочетание показателей динамики развития интегративных качеств ребёнка, например, любознательности, активности, эмоциональной отзывчивости, положительного отношения ребенка к детскому саду и высокой степени активности и вовлеченности родителей в решение образовательных задач и жизнь детского сада. Интегративные показатели оценки деятельности педагога преобладают и в начальной школе. Итоговая оценка профессиональной деятельности педагога производится по результатам обучения, воспитания и развития учащихся.

3.4. Формирование критериев оценки модернизации содержания педагогического образования (не менее 4 критериев).

По своей сути, содержание аттестации работающего педагога ничем не должно отличаться от независимой квалификационной оценки готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности. И там и здесь ставится одна и та же задача: развитие практических компетенций на основе нового профессионального стандарта. Их освоение должно помочь педагогу работать с усложнившимся диверсифицированным контингентом учащихся. При оценке уровня квалификации как в том, так и в другом случае должны использоваться преимущественно не количественные, а качественные критерии. Подробное обоснование необходимости использования качественных индикаторов давалось выше при

рассмотрении процедуры независимого квалификационного выпускного экзамена. Отметим, что аттестационная процедура не может быть калькой с выпускного экзамена в вузе.

Во-первых, если при проведении выпускного испытания стоит задача взыскательной жёсткой проверки готовности выпускника к будущей профессиональной деятельности, то процедура аттестации, выполняя сходную функцию, всё же должна учитывать реальную кадровую ситуацию. А она диктует необходимость сохранения на рабочих местах опытных педагогов, пусть порой не сильно мотивированных к учёбе, но которых любят и дети, и родители. Следовательно, по форме аттестационная процедура должна быть максимально щадящей, учитывающей возрастные, гендерные и психологические особенности педагогов.

Во-вторых, необходимо помнить, что от результатов аттестации зависит материальное благополучие педагога и его семьи. Здесь тот самый случай, когда ставка больше, чем жизнь. Точнее говоря, полученная в результате аттестации квалификационная категория с соответствующим вознаграждением определяет качество жизни педагога, включающее не только удовлетворение материальных потребностей, но и возможность приобретать книги, планшеты, выходить в Интернет, а значит, учиться и развиваться.

И наконец, аудиторы – специалисты, проводящие аттестацию, – должны вызывать у педагогов доверие, иметь высокий авторитет в профессиональной среде. Этот репутационный фактор нельзя игнорировать, поскольку вопрос «А судьи кто?» наиболее острый.

В качестве иллюстрации привожу один из довольно типичных отзывов на перспективы введения профессионального стандарта: «Почему возникает так много требований, касающихся именно нашей, учительской работы? Давайте проголосуем всей страной за введение профессионального стандарта чиновника, депутата, управленца. Представляю, насколько может сократиться их штат и сколько дополнительных денег это принесёт бюджету».

Разумеется, щадящие формы проведения процедуры аттестации не должны привести к снижению качества переподготовки педагогов, а сама аттестация должна объективно свидетельствовать о реальном повышении профессионального мастерства.

Какие же аспекты педагогической деятельности и профессиональной подготовки должны оцениваться в ходе аттестации? Их три:

1) профессиональные достижения;
2) степень освоения новых теоретических подходов;
3) овладение практическими компетенциями.

Каждый из этих блоков нуждается в детализации.

Оценка реальных профессиональных достижений должна происходить по результатам работы педагога в своей организации на основе анализа учебных успехов его воспитанников.

При существующей ныне процедуре аттестации учитель предоставляет для этого в комиссию данные о результатах сдачи его учениками ЕГЭ и ГИА, сведения об их победах в олимпиадах и т. д. Что же здесь нового? Дело в том, что сейчас оценка работы учителя происходит преимущественно по высшим достижениям его учеников. Количество баллов, полученных ими при итоговой аттестации, и победы в олимпиадах высокого уровня, безусловно, свидетельствуют о качестве работы педагога с сохранными, способными учащимися. Но оценка деятельности учителя, ориентирующая его на работу прежде всего с успешными детьми, представляется педагогически ущербной и социально опасной. За кадром остаётся целый пласт учащихся, которые в силу разных причин (состояние здоровья, проблемы психики, наследственные генетические факторы и т. п.) при самом добросовестном отношении педагога к их обучению заведомо не смогут достичь высшей планки в освоении образовательных программ. Но коль скоро главным критерием оценки деятельности педагога являются интеллектуальные победы его учеников, плоды которых материализуются в грантах и надбавках к зарплате за присвоенную высшую категорию, возникает неудержимое стремление избавиться от ученического «балласта», омрачающего благостную картину успехов школы в целом и отдельных педагогов в частности. Едва ли такое положение дел, ведущее к скрытому отсеву учеников, следует признать нормальным.

Этот явный перекос может быть преодолён в том случае, если при оценке результативности деятельности педагогов будет учтён контекст: реальный контингент учащихся, с которыми он работает. Но когда умение отслеживать динамику развития ребёнка было заявлено в качестве одной из профессиональных компетенций, это вызвало возражения оппонентов. Суть возражений заключалась в том, что мы нагружаем педагога работой психолога и дефектолога, превращая его в многостаночника. Но как иначе по достоинству оценить филигранную работу словесника, который взял ученика с диагнозом «дисграфия и дислексия», делавшего «на входе» пятьдесят ошибок в диктанте, а в результате усилий учителя «на выходе» всего лишь десять. Исходя из нормы выставления оценок, десять ошибок – это «2», равно как и пятьдесят. Но налицо колоссальная положительная динамика развития ребёнка, имеющего проблемы в обучении. Труд, затраченный педагогом на получение такого результата, должен стоить не меньше, а быть может, даже больше, нежели работа с сохранным способным учеником, получающим призы на олимпиадах.

Строго говоря, отслеживание динамики развития конкретных детей – задача не только педагога. В школе этим должен заниматься в первую очередь заместитель директора по

учебно-воспитательной работе или специалист, отвечающий за мониторинг учебных достижений учащихся за определённый период времени. Для получения достоверной картины он в течение всего учебного года проводит стартовый, рубежный и итоговый контроль. С годами такая информация будет накапливаться, что позволит объективно судить о результативности работы педагога, в том числе и со сложными, проблемными детьми. Параллельно свою информацию собирают психологи и дефектологи, фиксирующие темпы созревания психических функций ребёнка, преодоление им трудностей, например, пространственного восприятия и т. п. В идеале отслеживать динамику развития ребёнка должна целая команда, включающая медиков, психологов, дефектологов и т. д. Такая команда составляет службу сопровождения детей на всех этапах их обучения и развития. (Подробно об этом можно прочитать в книге: *Ямбург Е. А, Забрамная С. Д.* Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации. – М. : Бослен, 2013).

В тексте концепции профессионального стандарта постоянно подчёркивается, что реализация наиболее сложных профессиональных задач должна осуществляться педагогом в сотрудничестве со «смежниками», специалистами смежных наук, изучающих ребёнка. Но это в идеале, а в реальности такая командная работа организована в очень немногих образовательных организациях. Наладить её мешает нехватка профессионально подготовленных специалистов и, что особенно опасно, так называемая оптимизация расходов образовательных организаций. Выполняя решения о повышении оплаты труда педагогов, не имея для этого достаточных средств, администраторы вынуждены сокращать «лишних» людей, в разряд которых попадают психологи, дефектологи, социальные педагоги и т. д. Чтобы оценить опасность данной тенденции, проведём аналогию. Представим, что с целью повысить безопасность пассажиров на авиатранспорте в шесть раз повысили зарплату пилотам, но при этом, в целях экономии, сократили наземную службу диспетчеров. Только в страшном сне можно представить себе последствия такой финансовой оптимизации.

В образовании мы наблюдаем именно такую тенденцию, которая ставит под угрозу не только реализацию нового профессионального стандарта. Она, по сути дела, обесценивает закреплённую в законе норму, гарантирующую гражданам всеобщность и доступность образования, превращая её в голую, ничем не подкреплённую декларацию.

Вернёмся к объективной оценке труда педагогов в ходе аттестации. Даже в усечённом виде представленная школой информация о динамике освоения учебного материала, полученная заместителем директора в ходе мониторинга учебных достижений учащихся, свидетельствует о качестве работы учителя.

Напомню, что в оценку квалификации педагога желательно включить проверку освоения педагогами новых теоретических подходов. Как уже неоднократно подчёркивалось, важна не теория во имя теории. Как показывает опыт, даже там, где для грамотного сопровождения ребёнка созданы необходимые условия (имеются специалисты-«смежники») главной фигурой всё равно остаётся педагог. Именно он выступает в роли интегратора, обобщающего и интерпретирующего все полученные данные о ребёнке, организуя прямую непосредственную работу с ним. Поэтому, не будучи по образованию ни психологом, ни дефектологом, он должен научиться понимать своих коллег, представляющих другие науки о ребёнке, уметь, читая их заключения, делать на их основании педагогические выводы, переводя их в плоскость конкретных практических действий. Без соответствующей теоретической переподготовки необходимое взаимопонимание не достигается.

Как, в какой форме в ходе проведения процедуры аттестации проверить сформированность данной профессиональной компетенции?

Практическим путём. Например, педагог получает характеристики психолога или дефектолога, в которых даётся подробный анализ проблем ребёнка и необходимые рекомендации по работе с ним. На основании этих характеристик он должен продемонстрировать умение составить программу индивидуального развития данного ребёнка, обосновать выбор тех или иных методических приёмов и технологий, позволяющих добиваться оптимального результата в работе с этим учеником.

Необходимость формирования данной компетенции обостряется тем, что в существующих финансово-экономических условиях наивно надеяться, что в каждой школе в ближайшие годы будет создана служба сопровождения. Более реалистичной представляется ситуация, когда психологи, дефектологи и другие специалисты будут сосредоточены в одном центре диагностики, обслуживающем образовательные организации муниципального района или округа. По просьбе школы с согласия родителей специалисты будут проводить обследование проблемных детей данной школы, выявлять причины их трудностей и давать соответствующие рекомендации.

Обследование проведено, специалисты уехали. Что дальше? Скажу прямо: если комплексное обследование не будет иметь продолжения, тогда мы можем объективно констатировать разбазаривание государственных средств, дающее ретивым администраторам дополнительные аргументы для закрытия подобных центров диагностики.

Реальное осязаемое продолжение проведённого обследования, дающее необходимый практический результат, может обеспечить только специально подготовленный учитель,

овладевший практическими компетенциями, позволяющими работать с проблемными детьми. Как проверить в ходе аттестации степень овладения ими? Строго говоря, увидеть и объективно оценить степень овладения педагогом теми или иными приёмами, методами работы и целостными технологиями можно, лишь наблюдая за его практической деятельностью. В частности, непосредственно присутствуя на уроках. И такая возможность не исключается, особенно когда речь идёт о так называемом внутреннем аудите, который проводит сама образовательная организация. Из приведённого выше письма начальника управления образования видно, что коллегу напугал сам термин «внутренний аудит», воспринятый им как ещё один проверочный формальный фильтр на пути к присвоению педагогу квалификационной категории. Между тем здесь заложена принципиально иная идея: не закрепощение школ, а, напротив, расширение их полномочий в оценке работы педагога со всеми вытекающими моральными и материальными преференциями.

Если образовательная организация в течение ряда лет демонстрирует стабильно высокие результаты в обучении и воспитании детей и юношества, то ей необходимо доверять. Но тогда, если мы исходим из презумпции доверия, имеет смысл делегировать ей право присваивать педагогам высшие квалификационные категории. Это и есть «внутренний аудит». Такой подход является дополнительным стимулом в работе образовательных организаций в целом и педагогов в частности, побуждая их к освоению передовых педагогических практик. Кроме того, он позволит экономить силы и высвободить кадровые ресурсы управлений образования, сосредоточить усилия на тех образовательных организациях, которые вызывают опасения и нуждаются в помощи, в том числе и в решении проблемы объективной оценки квалификации своих сотрудников.

И наконец, внутренний аудит, демонстрируя доверие к образовательной организации со стороны учредителя, меняет стиль отношений между органами управления образованием, управленческим персоналом школ и педагогами, повышая их взаимное уважение. Помимо этого, внутренний аудит является одним из существенных элементов перехода на деле к государственно-общественному управлению, заявленному в новом Законе РФ «Об образовании». В настоящее время по этому пути пошёл Департамент образования г. Москвы, наделяя так называемые «топовые» школы, демонстрирующие высокие достижения в своей работе, правом присвоения высоких квалификационных категорий.

Однако как быть, если педагогу не посчастливилось работать в школе, которой доверен внутренний аудит? Как ему в ходе аттестации продемонстрировать овладение практическими компетенциями? Приглашать высокую комиссию на свои уроки? Учитывая загруженность экспертов и масштабы аттестационной работы, такая практика едва ли

приживётся. Не беда, на дворе XXI век с его современными коммуникационными технологиями. Сегодня, когда свои видеоматериалы научились создавать даже ученики начальной школы, обучающиеся по новым ФГОСам, для педагога не составит большого труда представить в аттестационную комиссию свои уроки в цифровом виде. (К слову сказать, помощь в создании видеоматериалов ему могут оказать его же ученики, что надо только приветствовать, поскольку такое сотрудничество с педагогической точки зрения представляет большую ценность.) Рассматривая видеозаписи уроков, квалифицированный эксперт всегда сможет отличить фальшивые педагогические эффекты, например, когда ученик без запинки даёт нужный, заранее заготовленный ответ (такие «фокусы» мы подчас наблюдаем непосредственно на парадных открытых уроках для начальства), от подлинного владения передовыми педагогическими практиками.

Процесс подготовки таких материалов подталкивает учителя к рефлексии и, безусловно, является творческим актом, поскольку в данной ситуации он сам себе режиссёр. На экране прекрасно видно, что педагог считает главными достижениями своей работы, демонстрируя их крупным планом, а что принимает за малозначащие второстепенные детали. Согласитесь, что даже сам визуальный ряд позволяет опытному взгляду оценить, насколько осознанно педагог применяет те или иные педагогические технологии. Ещё одно преимущество подобной формы оценки квалификации педагогов заключается в том, что представленные ими цифровые материалы легко архивировать, а лучшие из них можно будет использовать в дальнейшем на курсах переподготовки.

Коль скоро во главу угла ставится преимущественно качественная оценка труда педагога (а предлагаемые формы и методы проведения аттестаций ориентируют именно на такой подход), то ведущая роль здесь должна принадлежать квалифицированным экспертам, имеющим высокий общественный рейтинг в профессиональном сообществе. Включение авторитетных педагогов-практиков в работу независимых центров аттестации – вопрос об их создании обсуждается на уровне министерства – снимет раздражённый вопрос «А судьи кто?».

1. Карьерный рост педагога и система аттестации

Подробно обсуждая детали аттестации педагогов, мы не должны упускать из вида главный вопрос: какие материальные и моральные преференции получит педагог, прошедший аттестацию? В противном случае в полном соответствии с мудрой русской пословицей мы рискуем за деревьями не увидеть леса.

В самом деле, во имя чего существует и предположительно должна совершенствоваться эта сложная процедура? Для стимуляции к повышению квалификации? Для побуждения к овладению профессиональными компетенциями, заложенными в новом стандарте?

Всё как будто бы очевидно. Но в итоге, пройдя аттестацию, педагог должен получить уверенность в том, что его тяжелейший труд будет по достоинству оценён и вознаграждён. Причём не только материально.

Не хлебом единым живёт педагог, его самооценка, подкреплённая общественным признанием, и возможность карьерного роста часто значат не меньше, чем материальное вознаграждение, полученное из стимулирующего фонда оплаты. Не случайно социологи, анализирующие причины непривлекательности для молодых людей профессии педагога, в качестве одной из них называют отсутствие перспективы карьерного роста. Плох тот солдат, который не мечтает стать маршалом. Но возможности вертикальной карьеры в нашей профессии ограничены административным ростом. Из сотен тысяч учителей некоторые станут заместителями директора, руководителями образовательных организаций, совсем немногие займут посты крупных организаторов системы образования на разных уровнях нашей иерархической лестницы. Что вполне естественно, поскольку административная пирамида сужается кверху. При этом надо помнить, что блестящий учитель отнюдь не всегда становится талантливым администратором, поскольку администрирование требует иных человеческих качеств и профессиональных компетенций. (В утешение педагогам, настаивающим на введении в первую очередь профессионального стандарта чиновника, спешу сообщить, что в настоящее время разрабатывается стандарт руководителя, который в ближайшее время будет утверждён. Так что управленцам вскоре тоже придётся доказывать свою профессиональную компетентность.)

И всё-таки как привлечь в нашу профессию талантливых амбициозных молодых людей, удовлетворяя их потребности в карьерном росте?

А кто сказал, что карьерный рост может быть только вертикальным? Педагогическая деятельность сложна и многогранна, ибо она интегрирует в себе науку, технологию и искусство. Среди учёных, разумеется, встречаются крупные организаторы науки, но в памяти потомков обычно остаются исследователи, совершившие серьёзные открытия, но при этом не занимавшие никаких административных постов. То же и в искусстве. Получая наслаждение от живописного полотна, мы совершенно не задумываемся над тем, как сложилась административная карьера автора, достиг ли он поста президента академии

художеств. Более того, творческие люди в массе своей избегают исполнения административных обязанностей, поскольку они мешают их полной самореализации.

Я знаю немало великолепных учителей, подлинных мастеров своего дела, которых никакими посылами не заставишь перейти на административную работу. С глубоким сожалением должен констатировать, что многие из них не оценены по достоинству, поскольку наша громоздкая система присвоения почётных знаков и званий до крайности бюрократизирована. Для того чтобы педагог получил почётное звание, требуется предоставить десятки документов, которые годами будут проходить согласование в высоких инстанциях. К моменту утверждения может выясниться, что учитель перешёл возрастной порог, за которым награждение признано нецелесообразным. Зачем награждать «уставшую бабушку», если ей скоро предстоит выход на пенсию?

Более того, при существующей системе финансирования сложилась парадоксальная ситуация, при которой наличие в школе большого количества работников с почётными званиями, невыгодно, поскольку они обременяют бюджет образовательной организации, справедливо претендуя на дополнительные выплаты.

Тем не менее убеждён в том, что при разумной постановке дела наряду с вертикальной карьерой возможна, условно говоря, её горизонтальная траектория, предполагающая оценку набора квалификаций с последующим достойным вознаграждением педагога и повышением его статуса.

Критики профессионального стандарта справедливо указывают на то, что трудно требовать от педагога виртуозного владения разнообразными педагогическими технологиями, позволяющими работать одновременно и с одарёнными, и с проблемными детьми, учащимися со специальными потребностями, имеющими ограничения здоровья. Но ведь процесс внедрения профессионального стандарта педагога не предполагает немедленного овладения всеми заявленными компетенциями. К этой цели предстоит продвигаться годами. А пока нам не избежать структурирования учительской профессии.

Предположим, руководитель образовательной организации, проанализировав особенности контингента учащихся, пришёл к выводу, что для его школы необходимо реализовывать в первую очередь коррекционные образовательные программы. Исходя из этой задачи, он начинает целенаправленную переподготовку кадров, направляя педагогов в соответствующие центры, где они, пройдя квалификационное испытание, аттестуются на высокую категорию. В другой образовательной организации (например, в интернате для одарённых детей) иные задачи, но та же логика переподготовки под них педагогического персонала. В обоих случаях мы наблюдаем персонифицированную модель переподготовки,

работающую под заказчика, конкретную образовательную организацию, реализующую те или иные образовательные программы.

Однако большинство школ работают со смешанным, неоднородным контингентом учащихся. Как быть им? На первых порах, не стремясь объять необъятное, создать программу целевой подготовки коллектива учителей, такую, чтобы несколько групп учителей овладели разными наборами компетенций. Тогда, исходя из реальной подготовки конкретных педагогов, руководитель сможет осуществить осмысленную расстановку кадров.

Эта программа напрямую связана с программой карьерного роста. Очевидно, что двигать к овладению профессиональным стандартом в полном его объёме весь миллион триста тысяч учителей нереально. Но в данном контексте речь идёт о педагогах, претендующих на лидерство. Постепенно, овладев одним набором компетенций и получив за это соответствующий бонус (высокую категорию), педагог приступит к освоению следующей группы необходимых профессиональных умений, за что получит следующий бонус, который не сводится только к подтверждению высокой категории. Он свидетельствует о приобретении педагогом новой квалификации. Так, набирая бонусы, педагог, стремящийся к лидерству, становится сверхкреативым профессионалом, способным работать с любой категорией детей.

Такой путь профессионального продвижения педагога условно (только в порядке противопоставления перспективы встраивания такого специалиста в административную вертикаль) называю горизонтальным карьерным ростом. По сути же, никакая это не горизонталь, а самый настоящий профессиональный взлёт, который должен быть оценен по достоинству.

Как? На этот счёт у меня есть пока фантастические предложения, но как знать, быть может, они реализуются в ближайшей или отдалённой перспективе. Став специалистом высочайшей квалификации, такой лидер образования должен получить статус «национального достояния», его зарплата должна увеличиться вдвое, что позволит ему сократить учебную нагрузку и, продолжая работать с детьми (иначе нельзя продемонстрировать практические компетенции), освободившуюся часть времени уделить подготовке своих коллег, стремящихся к лидерству. Чем не состоявшаяся карьера с её зримыми, осязаемыми материальными и моральными признаками: почёт, уважение, экономическая защищённость?

Во всяком случае, такая или подобная ей оценка труда педагога отличается от существующей практики присвоения высоких категорий и почётных званий своей внутренней логикой, стимулирующей профессиональный и карьерный рост педагога,

внятностью и прозрачностью. Признание и оценка заслуг в этом смысле не зависят от благосклонности администрации и иных привходящих субъективных факторов.

Разобравшись с сутью нового профессионального стандарта педагога, нам необходимо вникнуть в детали, что, в свою очередь, невозможно без внимательного чтения документа. В противном случае мы рискуем оказаться в известном положении человека, который размышляет над фразой «Казнить нельзя помиловать».

2. Требования современности и система подготовки специалистов

В последние годы в отечественном профессиональном образовании происходят существенные изменения, которые обусловлены действием новых социальных факторов, оказывающих влияние, как на общество, так и на образование. Понятно, что в числе ведущих факторов здесь можно назвать изменение социального устройства и смену уклада жизни, экономические реформы и связанные с ними нестабильность, высокую динамику изменений как в целом в развитии страны, общества, так и во всех сферах профессиональной деятельности, образования и культуры. Этот процесс испытывает также влияние политических и военные конфликтов, стремительного развития новых информационных технологий и средств массовой информации и др.

Это привело к заметному изменению социальной роли института образования в обществе, что выражено, по крайней мере, в двух обстоятельствах – в отсутствии определенной идеологии в образовательном и воспитательном процессе и в значительном расширении ассортимента образовательных услуг.

В этой ситуации остро ощущается разрыв между эффектами существующей системы образования и требованиями, которые предъявляет растущему человеку современное общество, в первую очередь, профессиональный труд. Знания, умения и навыки по отдельным учебным дисциплинам зачастую превращающиеся в самостоятельные смыслы, слабо связаны с реальными требованиями жизни. Здесь важно отметить, что квалификация специалиста проявляется в его компетенциях, являющихся результатами профессионального образования и последующего опыта. Работа в этом направлении привела к появлению федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые фиксируют то, что должно входить в содержание подготовки в учреждениях системы высшего профессионального образования (ВПО), чтобы выпускник Вуза мог справиться с профессиональными задачами в той или иной сфере человеческой деятельности. Профессиональный же стандарт – это уже конкретизированные с учетом специфики деятельности той или иной организации требования к работнику. В силу высокой динамики

сегодняшней жизни, ее экономических, организационных и содержательных аспектов разработка таких стандартов всегда будет требовать коррекции уже имеющихся федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. На нынешнем этапе мы уже включены в процесс решения такой задачи. Это существенно продвинет нас в решении проблемы рассогласования между характером и уровнем компетенций выпускников Вузов и требованиями современных производств.

В таком контексте понятно, что проводимые в последние годы в России серьезные изменения в области высшего профессионального образования (ВПО) неразрывно связаны с решением такой важной задачи как подготовка и внедрение профессиональных стандартов. Согласно решению Правительства РФ до 2015 года для каждой профессии будут разработаны новые профессиональные стандарты. Важность и сложность этих задач отражены в государственных документах. В частности, отмечается следующее:

«В последнее десятилетие предпринят ряд шагов по содержательной модернизации профессионального образования, по повышению его качества, по интеграции российского профессионального образования в международное образовательное пространство. ….

Однако эти новые возможности используются недостаточно, прежде всего, из-за недостатка стимулов к повышению качества. Часть системы профессионального образования остается закрытой от своих основных заказчиков. Развитие экономики предъявляет новые требования к структуре и качеству подготовки специалистов и рабочих кадров»[13].

Подготовка предложений по изменению перечня должностей педагогических работников, их группировке в профессионально-квалификационные группы с учетом состава трудовых функций и профессиональных действий стандарта и рекомендации по формированию должностных обязанностей педагогических работников

На сегодняшний день в России практически сложилась нормативная база разработки и внедрения профессиональных стандартов, включающая следующие документы:

1) Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 № 273;

2) Трудовой кодекс Российской Федерации;

---

[13] Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Раздел I. Общая характеристика сферы реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Качество: профессиональное образование. // http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3409

3) Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»;

4) постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 «О правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов»;

5) приказ Минтруда России от 12 апреля 2013 г. № 147н «Об утверждении Макета профессионального стандарта»;

6) приказ Минтруда России от 12 апреля 2013 г. № 148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов»;

7) проект приказа Минтруда России от 14 февраля 2013 г. «Об утверждении методических рекомендаций по разработке профессиональных стандартов»;

8) Общероссийский классификатор видов экономической деятельности. Russian classification of economic activities.Ок 029-2001.

Процесс установления требований к профессиональной деятельности (к работнику), т.е. собственно стандартизация, и нормативное их закрепление имеет своей целью установление «общих правил игры», понятных для ее участников[14]. Аналогом таких стандартов, как в советской, так и в современной отечественной практике управления воспроизводством рабочей силы, являются квалификационные справочники - «Тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих» («ЕТКС») и «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» («ЕКС»).

Можно с уверенностью говорить о том, что в целом система квалификационных справочников до 1990-х гг. довольно эффективно справлялась с вопросами обеспечения экономики кадрами, регламентации и организации труда рабочих, специалистов и служащих. Однако уже в конце прошлого столетия возникло множество организационных, правовых, методических, финансовых и прочих проблем в области использования системы квалификационных справочников, т.к. рыночные преобразования в значительной степени изменили структуру занятости населения. Помимо этого, появилось множество профессий, не существовавших в период централизованной плановой экономики (менеджеры, логисты, маркетологи и пр.), что также требовало изменения содержания квалификационных справочников.

---

[14] Иванников В.А. Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 48-53

Здесь важно заметить, что, несмотря на известное несоответствие описаний «ЕКС» и реального содержания работ по большинству профессий, которое практически невозможно преодолеть, трудно отрицать тот факт, что от применения профессиональных стандартов возможны как экономические, так и социальные выгоды. Первые заключаются в том, что связь между вложениями в человеческий капитал и производительностью в большей мере проявляется в росте технологичных рабочих мест. Вторые – в том, что профессиональные стандарты создают гибкую основу построения паритетных (договорных) отношений между работниками и работодателями.

Не подлежит сомнению и тот факт, что значимость разработки систем профессиональных стандартов повышается в условиях интернационализации производства, торговли и рынков труда. Если принятие стандартов ISO 9000 можно рассматривать как направление, имеющее значительные последствия для роста производительности, то профессиональные стандарты имеют такое же по силе влияние на развитие человеческого капитала, в том числе на профессиональное образование. Уже многие страны сделали определенные шаги для согласованного развития профессиональных и образовательных стандартов, а многие начинают развивать международные стандарты и адаптировать национальные стандарты к международным требованиям.

Подготовка предложений по новым персонифицированным моделям повышения квалификации работающих педагогов с учетом определенного дефицита компетенций в соответствии с выделенными уровнями профессионального стандарта педагога

Повышение квалификации – это вид дополнительного профессионального образования, направленный на совершенствование и получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации (статья № 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»).

Компетентностный анализ лежит в основе федеральных государственных образовательных стандартов общего и высшего образования, а также стандартов профессиональной деятельности, и диктует необходимость такой организации процесса образования, которая обеспечит эффективные пути вхождения и исполнения профессиональной деятельности. При такой организации образования происходит развитие профессионала, способного эффективно решать задачи, возникающие в его реальной практике. Таким образом, главная идея компетентностного анализа – сформировать и обозначить условия базовые требования, базовые свойства, которыми должен обладать

профессионал для того, чтобы эффективно решать задачи, стоящие перед ним. Для реализации этих целей разрабатывался профессиональный стандарт педагога. Профессиональный стандарт педагога устанавливает конкретные требования к компетенциям педагогического работника, уровню его квалификации, образованию, обучению, опыту практической работы и др. В частности, профессиональный стандарт выдвигает требования к текущей профессиональной деятельности педагогов, которые должны иметь необходимые знания и квалификацию для осуществления профессиональных действий, направленных на обучение, воспитание и развитие учащихся, формирование предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, на индивидуализацию своей профессиональной деятельности с учетом специальных образовательных потребностей учащихся, в том числе учащихся с ограниченными возможностями здоровья

С целью овладения работающими педагогами компетенциями и другими требованиями, сформулированными в профессиональном стандарте педагога, необходимо определить оптимальные модели повышения их квалификации.

Введение Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№273 от 29 февраля 2012 г.) обусловило внесение нормативно-правовых изменений в порядок повышения квалификации и переподготовки педагогических работников, среди основных следующие:

1) право на реализацию программ повышения квалификации имеют образовательные организации, а также организации, осуществляющие обучение (при создании структурного подразделения);

2) отмена федеральных государственных требований, государственной аккредитации, документов государственного образца;

3) ориентация содержания программ повышения квалификации на профессиональные стандарты (квалификационные требования), потребности заказчика;

4) развитие профессионально-общественной экспертизы и аккредитации образовательных программ;

5) формирование системы сертификации квалификаций;

6) возможность осуществления образовательной деятельности посредством использования сетевой формы реализации образовательных программ;

7) возможность осуществления образовательной деятельности при реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;

8) стажировка как форма реализации программ повышения квалификации.

В Послании Президента РФ Федеральному Собранию РФ 12.11.2009 г.: было указано, что «средства на повышение квалификации должны предоставляться с возможностью выбора образовательных программ». Таким образом, начала формироваться новая образовательная стратегия, которая поставила задачу обновления форм повышения квалификации педагогов.

Группой депутатов Госдумы при активном участии профсоюза работников народного образования и науки, был разработан и внесен в Госдуму законопроект, закрепляющий право педагогических работников всех уровней образования не реже чем один раз в пять лет проходить профессиональную переподготовку или повышение квалификации. Законодателям предстоит внести изменения в нормативную правовую базу системы повышения квалификации педагогических работников, ориентируя ее на кредитно-модульный характер, предоставление педагогам права самостоятельно выбирать курсы, осваивать образовательные модули в учреждениях и организациях, имеющих соответствующие лицензии, заявил депутат Государственой Думы РФ Г.А. Балыхин.

Дальнейшее совершенствование системы повышения квалификации определялось на курс персонифицированного финансирования - учитель, зная, какой объем средств он может затратить на повышение квалификации, выбирает то образовательное учреждение, где он повысит свою квалификацию. Данное нововведение должно было привести к тому, что традиционные институты повышения квалификации перестали быть монополистами в предоставлении квалификации: учитель самостоятельно выбирает для этой цели и институт повышения квалификации, и педагогический вуз, и даже классический университет.

В настоящее время Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций содержит ряд формулировок, указывающих на наличие проблемы, связанной с «безадресным и неперсонифицированным характером определенной части программ повышения квалификации».

По мнению общероссийского профсоюза работников образования, реальным препятствием для преодоления архаичных форм повышения квалификации, развития персонифицированных моделей повышения квалификации, реализации возможности выбора педагогическими работниками образовательных программ и места (учреждения) для повышения квалификации является установление в большинстве субъектов РФ государственного задания на оказание образовательных услуг по повышению квалификации учителей по-прежнему только одному единственному учреждению дополнительного профессионального образования (ИПК или ИРО), а также отсутствие средств на повышение

квалификации в нормативах финансирования общеобразовательных учреждений. Лишь в 12 субъектах РФ предусмотрены средства на повышение квалификации в нормативах финансирования общеобразовательных учреждений, а в 5 субъектах РФ – средства на повышение квалификации включены в субвенции, направляемые из региональных бюджетов в муниципальные, которые затем распределяются муниципалитетами между общеобразовательными учреждениями.

Профсоюз считает целесообразным в данный предусмотреть совершенствование порядка формирования субъектами РФ государственного задания на оказание образовательных услуг в части повышения квалификации учителей и порядка его финансирования.

В настоящее время действует ряд инновационных персонифицированных моделей повышения квалификации работающих педагогов с использованием сетевого взаимодействия и дистанционного обучения, организуемых на базе стажировочных площадок, а также модульно-накопительные системы и модели повышения квалификации на основе именного образовательного чека.

7.1. Модель повышения квалификации педагогических кадров на основе именного образовательного чека позволяет работникам образования получать право на прохождение планового обучения за счёт регионального бюджета [15]. Данная модель реализуется в Самарской области с 1998 года и имеет высокие показатели эффективности.

Основные принципы реализации модели повышения квалификации педагогических кадров на основе именного образовательного чека.

1) Принцип периодичности, согласно которому каждый педагог получает возможность повысить квалификацию один раз в пять лет.

2) Инвариантное и вариативное направления содержания переподготовки по чеку. Первое направление формируется в соответствии с приоритетами развития системы образования региона, а тематика второго направления разрабатывается непосредственно организациями, осуществляющими повышение квалификации в соответствии с требованиями к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ.

---

[15] Кутейницина Т.Г. Образовательный ваучер в системе повышения квалификации/ журнал руководителя управления образованием №4, 2012 http://obr.direktor.ru/archive/2012/4/Obrazovatelnyy_vaucher_v_sisteme_povysheniya_kvali

3) Реализация программы повышения квалификации в одной или нескольких организациях высшего образования или дополнительного профессионального образования, имеющих лицензию на право ведения образовательной деятельности и предоставляющих эти услуги на договорной основе региональным органам управления образованием.

4) Владелец чека самостоятельно выбирает образовательную организацию, программы, формы и сроки повышения квалификации и определяет очерёдность прохождения учебных блоков. За счёт выбора вариативных курсов обеспечивается персонифицированный подход, создаются условия для реализации индивидуальной траектории педагога в соответствии с собственными потребностями, целями, интересами и возможностями.

Важным обстоятельством в данной модели является то, что построение системы повышения квалификации по модели образовательного чека не стимулирует педагогов воспользоваться её возможностями, если не определены обязательства по финансированию (источники, размеры, сроки и условия финансирования).

Использование именного образовательного чека при организации повышения квалификации в системе профессионального образования позволяет:

1) обеспечивать непрерывность (периодичность) повышения профессионального мастерства;

2) повысить управляемость системы повышения квалификации, направляя педагогов (через инвариантные блоки) на освоение приоритетных направлений модернизации системы профессионального образования региона;

3) учитывать интересы педагогических работников.

7.2. Модель, предусматривающая дистанционное обучение педагогов выступает сегодня одним из перспективных направлений совершенствования профессионального мастерства специалистов системы образования. В условиях развития процессов информатизации и модернизации регионального образования включение в образовательную практику дистанционных технологий позволяет сделать учебный процесс персонифицированным, практико-ориентированным, а также снизить затраты на обучение педагогов[16].

---

[16] Калинкина Е. Г., Городецкая Н. И. Модели дистанционного повышения квалификации педагогов/ Доклад Нижегородский институт развития образования.

Внедрение дистанционных образовательных технологий в практику дополнительного профессионального образования способствует повышению профессиональной компетентности педагогов и формированию педагогических кадров, адекватных современной социокультурной ситуации и социальному заказу системе образования.

Широкий спектр интерактивных сервисов (доска объявлений, электронная почта, обмен файлами, чат-сессии, форумы), поддерживаемый средой дистанционного обучения, позволяет создать условия для полноценного виртуального взаимодействия участников дистанционного образовательного процесса. В процессе обучения слушатели дистанционных курсов осваивают, в том числе, технологии сетевого взаимодействия.

Тематика курсов дистанционного обучения должна определяться с учетом образовательных потребностей специалистов региональной системы образования. Существует несколько вариантов модели дистанционного обучения.

Наибольшее распространение на первых этапах развития **системы дистанционного обучения** получила **смешанная модель**. В данной модели интегративно используются сетевые, кейс-технологии и технологии очного обучения. При этом организация дистанционного обучения педагогов проектируется с позиций реализации идеи тьюторского сопровождения.

Внедрение данной модели в региональную систему повышения квалификации работников образования позволило создать сеть опорных площадок дистанционного обучения.

7.3. Сетевая модель дистанционного повышения квалификации педагогов, в основу которой положена организация индивидуальной учебной деятельности в информационно-образовательной среде без непосредственного тьюторского сопровождении. Комплектование групп обучения осуществляется на основе самозаписи педагогических работников на курсы дистанционного обучения через сайт образовательной организации.

Реализации данной модели позволяет в еще более значительной степени индивидуализировать учебный процесс и темп продвижения в рамках обучения, более эффективно реализуя основную цель применения дистанционных форм обучения в системе постдипломного образования педагогов – повышение профессиональной компетентности и развитие профессиональной позиции на основе получения качественного дополнительного образования при активном использовании информационно-коммуникационных технологий.

7.4. Сетевая модель деятельности стажировочных площадок в системе повышения квалификации работников образования. Даная система направлена на распространение моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего и дошкольного образования, и моделей государственно-общественного управления образованием. Ведущими направлениями стажировочных площадок являются концептуальные идеи национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Стажировочная площадка – временная структура образовательного учреждения или ресурсного центра информатизации образования, осуществляющая повышение квалификации работников образования в форме стажировки, оказывающая информационно-методическую и техническую поддержку общеобразовательных учреждений по использованию информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе.

Стажировка как форма образовательной деятельности, направлена на формирование и совершенствование профессиональных компетентностей стажирующихся посредством включения их в практику учреждения - носителя актуального опыта. Данная форма создает условия для проектирования стажирующимися на основе изученного инновационного опыта собственных вариативных моделей профессиональной деятельности, адаптированных к условиям конкретного образовательного учреждения.

Стажировочная площадка обеспечена высококвалифицированными педагогическими кадрами, современными средствами обучения и оборудованием, позволяющим качественно обеспечивать образовательный процесс.

Предлагаемая форма повышения квалификации создает условия для проектирования стажирующимися на основе изученного инновационного опыта собственных вариативных моделей педагогической или управленческой деятельности, адаптированных к условиям конкретного образовательного учреждения.

8. Модульно-накопительная система дополнительного профессионального образования

Модульно-накопительная система повышения квалификации представляет собой совокупность учебных модулей, последовательное освоение которых позволяет:

обновить знания и усовершенствовать навыки педагогов в связи с повышением требований к уровню их квалификации и необходимостью освоения ими новых способов решения профессиональных задач;

получить дополнительные знания и навыки, необходимые для осуществления педагогами новых требований и профессиональных конметенций.

Организация образовательного процесса по модульно-накопительной системе основывается на принципе обеспечения педагога возможностью конструирования индивидуального учебного плана с самостоятельным выбором образовательных программ и форм их освоения (очно, с отрывом от работы; очно, с применением дистанционных образовательных технологий; без отрыва от работы, с применением дистанционных образовательных технологий).

Составной частью модульно-накопительной системы является учебный модуль как самостоятельный элемент, представляющий собой программу курсов повышения квалификации.

Совокупность курсов повышения квалификации (учебных модулей) формирует программу профессиональной переподготовки продолжительностью не менее 500 академических часов, постепенное освоение которой позволяет получить диплом о профессиональной переподготовке.

Общероссийский профсоюз работников образования рекомендует повышение профессионального уровня педагогических работников, обеспечивающего развитие профессиональной компетентности, рассматривать по меньшей мере в трех направлениях:

– развитие деятельностных способностей педагогических работников, направленное на формирование у них навыков и умений для решения стандартных и нестандартных профессиональных задач, формирования заявленных в федеральных государственных образовательных стандартов общего образования компетенций обучающихся;

– развитие профессиональной культуры, связанное с формированием профессиональных культурных ценностей, профессиональных норм, принципов социально ответственного поведения, стиля общения, ценностных приоритетов работников;

– развитие трудовой профессиональной мотивации, направленное на формирование уровня мотивации работника и обучающегося, позволяющего судить об отношении работника к усвоению новых знаний, готовности к эффективному труду, обучению, профессионально-коллективному и профессионально-личностному развитию.

Обновление системы повышения квалификации педагогических работников в контексте задач внедрения профессионального образования

Повысить эффективность внедрения профстандарта педагога возможно при построении новых персонифицированных моделей повышения квалификации работающих

педагогов с учетом определенного дефицита компетенций в соответствии с выделенными уровнями профессионального стандарта педагога

Повышение квалификации становится персонифицированным и развивающим при условиях, если учитель:

1) готов сделать грамотный выбор нужного учебного курса (программы), результатом освоения которого станет обеспечение качества образования, отвечающего требованиям ФГОС;

2) умеет делать выбор на основе оценки и самооценки своей квалификации в соответствии с выделенными уровнями профессионального стандарта педагога

3) понимает перспективы своего профессионального и личностного развития;

4) умеет соотносить и согласовывать свой выбор с задачами деятельности и развития школы в целом;

Предлагаемая модель повышения квалификации педагогических работников в контексте задач внедрения профессионального образования опирается на механизм организации работы сети стажировочных площадок, привлечения работодателей к оценке и повышению уровня компетентности педагога.

Положенные в основу новых ФГОС общего образования, требуют подготовки качественно новых педагогов, способных к организации учебной деятельности учащихся и формированию не только предметных, но и метапредметных, и личностных образовательных результатов.

Данные требования нашли свое отражение в профессиональном стандарте педагога в виде заявленных компетенций. Решение этой задачи невозможно без радикальной модернизации педагогического образования, в основу которого также должен быть положен деятельностный подход. Обучение учителей построению учебной деятельности учащихся может быть построено только как деятельность. Это предполагает необходимость существенно иной модели практико-ориентированной модели повышения квалификации, построенной на уже имеющихся образцах учебной деятельности учащихся. Таким образом, требования к новому учителю предполагают необходимость таких форм повышения квалификации, в которых образовательные учреждения, имеющие необходимые модели учебной деятельности, должны быть включены в качестве полноправных участников реализации программ повышения квалификации и экспертного ресурса для оценки этих программ. В основе предлагаемой модели программ повышения квалификации лежит компетентностный и системно-деятельностный подходы к профессиональному образованию. Как мы уже говорили, при компетентностном подходе внимание акцентируется на

результатах образования, в качестве которых рассматриваются не сумма усвоенных знаний, а способности человека успешно действовать в различных ситуациях.

Предлагается организация сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы повышения квалификации и образовательных учреждений общего образования, выполняющих функцию стажировочных площадок. Важным механизмом отбора образовательных учреждений в качестве стажировочной площадки по участию в реализации основных образовательных программ является соответствие критериям и требованиям к стажировочной площадке.

Для реализации новой модели необходимо разработать принципы и механизмы оценки и самооценки педагогами своей квалификации в соответствии с выделенными уровнями профессионального стандарта педагога.