

**А.А. МАРГОЛИС**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ  
СТАНДАРТ ПЕДАГОГА:  
РАЗРАБОТКА  
И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РОССИИ  
И ЗА РУБЕЖОМ**





Московский государственный  
психолого-педагогический университет

А.А. Марголис

**Профессиональный стандарт педагога:  
разработка и использование  
в России и за рубежом**

Москва  
2019

**ББК 88.4**  
**М 25**

Рекомендовано Ученым советом ФГБОУ ВО МГППУ в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование»

**Рецензенты:**

доктор психологических наук, профессор Ю.М. Забродин  
доктор психологических наук, профессор В.А. Гуружапов

**Марголис А.А.**

**М 25** Профессиональный стандарт педагога: разработка и использование в России и за рубежом. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. — 240 с.

**ISBN 978-5-94051-194-6**

**ББК 88.4**

*Все права защищены.*

*Любое использование материалов данного учебного пособия полностью или частично без разрешения правообладателя запрещается.*

**ISBN 978-5-94051-194-6**

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2019  
© А.А. Марголис, 2019

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	5
<b>ГЛАВА 1</b>	
Анализ подходов и методологических оснований разработки и внедрения профессиональных стандартов педагога за рубежом .....	7
1.1. Содержание профессиональных стандартов педагога .....	9
1.2. Как разрабатываются профессиональные стандарты педагога .....	12
1.3. Обсуждение стандартов с профессиональным сообществом .....	14
1.4. Использование стандарта в процедурах оценки деятельности педагогов .....	15
1.5. Внедрение профессиональных стандартов в систему образования .....	18
1.6. Кейс «Внедрение стандартов профессиональной деятельности педагогов в КНР» .....	20
<b>ГЛАВА 2</b>	
Профессиональный стандарт педагога в Российской Федерации .....	26
2.1. Разработка профессионального стандарта педагога в Российской Федерации (в редакции 2013 года) .....	26
2.2. Сравнение российского и зарубежных профессиональных стандартов педагога .....	27
<b>ГЛАВА 3</b>	
Готовность педагогов к внедрению профессионального стандарта: результаты социологического исследования .....	31
<b>ГЛАВА 4</b>	
Использование профессионального стандарта в педагогическом образовании .....	47
4.1. Педагогическое образование .....	71
4.2. Инструментарий оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов .....	89
<b>ГЛАВА 5</b>	
Оценка квалификации педагогов на основе требований профессионального стандарта .....	107
5.1. Обзор зарубежных моделей оценки квалификации педагогов .....	107
5.2. Апробация российской модели оценки квалификации педагогов на основе единого фонда оценочных материалов (ЕФОМ) .....	142

## **ГЛАВА 6**

Ключевые риски и перспективы внедрения  
профессионального стандарта педагога  
для педагогического сообщества и системы образования в целом ..... 164

## **ГЛАВА 7**

Национальная система учительского роста,  
проект уровня стандарта педагога ..... 168

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Профессиональный стандарт «Педагог  
(педагогическая деятельность в сфере дошкольного,  
начального общего, основного общего,  
среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»  
(в редакции от 25.12.2014) ..... 182

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

Профессиональный стандарт «Педагог начального  
общего, основного общего, среднего общего образования»  
(проект, 2018 г.) ..... 209

## ВВЕДЕНИЕ

Как известно из результатов значительного количества исследований (Hattie J., 2008; Hanushek E.A., 2004), одним из наиболее существенных факторов, влияющих на образовательные результаты и развитие обучающихся, является квалификация педагогов.

Так, в частности, исследование McKinsey (Barber M., 2007) показывает, что успех образовательных систем целого ряда стран (Финляндия, Сингапур, Южная Корея и некоторых других) напрямую связан с приоритетами образовательной политики, направленной на привлечение, подготовку и поддержание высокого качества работы учителей в этих странах.

Учителя в совокупности со школами образуют одну из важнейших инфраструктур современного государства, столь же важную для экономического и социального развития стран, как и более «видимые» инфраструктуры транспорта и энергетики (Ingvarson L.C., 2012). Страны, демонстрирующие высокие образовательные успехи своих обучающихся, кропотливо и настойчиво осуществляли усилия по совершенствованию качества работы своих учителей на протяжении последних десятилетий, в то время как многие другие страны, недооценив роль этого «актива», допустили снижение качества работы и социального престижа своих педагогов.

Анализ амбициозных целей реформирования систем образования во многих странах, осуществляемого в последние десятилетия, показывает возрастающие требования к уровню квалификации педагогов и высокие общественные ожидания от результатов их деятельности. Фактически необходимо констатировать, что старая модель педагогической деятельности («Преподавать может любой») стремительно сходит со сцены и заменяется пониманием педагогической деятельности как «сложной», требующей, по сути, экспертного уровня профессиональной компетентности. Такое изменение требований к квалификации современных педагогов во многом связано с выводами о роли качественного образования в формировании экономической конкурентоспособности стран. Так, например, результаты международных исследований (Strong Performers and Successful Reformers in Education, 2010; Schleicher A., 2011) показывают, что одним из наиболее эффективных средств достижения экономической конкурентоспособности является распространение высокого уровня качества образования, доступного прежде только национальным элитам, на все население страны. Такая модель развития предполагает необходимость появления высококвалифицированных педагогов не только в узком слое элитных школ, а практически в каждой школе. Эта задача, как пра-

вило, не может решаться узким набором отдельных мер (например, исключительно повышением заработной платы педагогов или изменением процедуры их найма), а предполагает целый комплекс взаимосвязанных изменений образовательной политики. Так, в одном из последних исследований Международной образовательной ассоциации (IEA) «Teacher Education and Development Study in Mathematics» (TEDS-M), обобщившем основные направления образовательной политики, направленной на повышение качества работы и квалификации педагогов в 17 странах, выделяются четыре ключевых направления, одним из которых является разработка профессиональных стандартов педагогов.

Вопросам разработки профессиональных стандартов деятельности педагогов, внедрению стандартов в систему образования, различным аспектам их использования, возможностям и рискам, связанным с этим, и посвящена эта книга.

### **Библиография**

*Barber M.* How the Best Performing Systems Come on Top / М. Barber, М. Mourshed. New York: McKinsey & Company, 2007. 49 p.

*Hanushek E.A.* Some Simple Analytics of School Quality: Working Paper [Электронный ресурс] / E.A. Hanushek. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2004. 36 p. URL: <http://www.nber.org/papers/w10229.pdf> (дата обращения: 10.01.2017).

*Hattie J.* Visible learning: a Synthesis of 800 Meta-analyses Relating to Achievement / J. Hattie. London: Routledge, 2008. 392 p.

*Ingvarson L.C.* Standards for Graduation and Initial Teacher Certification: The International Experience [Электронный ресурс]. Melbourne: ACER, 2012. 63 p. URL: [http://works.bepress.com/lawrence\\_ingvarson1/206/](http://works.bepress.com/lawrence_ingvarson1/206/) (дата обращения: 12.11.2016).

*Schleicher A.* Building a High-Quality Teaching Profession: lessons from around the World. Background Report for the International Summit on the Teaching Profession [Электронный ресурс] / A. Schleicher. Paris: OECD, 2011. 100 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en> (дата обращения: 10.01.2017).

Strong Performers and Successful Reformers in Education: lessons from PISA for the United States [Электронный ресурс]. Washington, DC: OECD, 2010. 259 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> (дата обращения: 10.01.2017).

## **ГЛАВА 1.**

### **Анализ подходов и методологических оснований разработки и внедрения профессиональных стандартов педагога за рубежом**

Анализ литературы (Ingvarson L.C., 2012; Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013) показывает, что могут быть выделены различные цели разработки и использования стандартов деятельности педагогов.

Основные варианты использования стандартов включают в себя следующие:

- стандарт как образец лучшей практики педагогов;
- стандарт как гарантированный минимум качества педагогической деятельности;
- стандарт как согласованное понимание необходимого качества обучения обучающихся;
- стандарт как основание соотнесения деятельности конкретного педагога и профессионально признанного эталона практики;
- стандарт как инструмент оценки (самооценки) и профессионального развития на основе рефлексивного сопоставления собственной практики (портфолио) и стандарта;
- стандарт как инструмент дифференцированной оценки квалификации педагогов и разработки системы оплаты труда;
- стандарт как средство оценки выпускников педагогических программ и их сертификации (регистрации, лицензирования), а также и оценки (аккредитации) самих педагогических программ (программ подготовки педагогов).

Указанные выше варианты использования позволяют рассматривать стандарт педагогической деятельности как инструмент повышения качества работы педагогов.

В странах, не разработавших стандарты, те же задачи (оценки учителей, институтов их подготовки и развития профессиональной практики) решаются с помощью других инструментов. Так, например, в Бразилии — это методические указания по лучшей практике педагогов (*guidelines for benchmarking*), в Ю. Корее — индикаторы лицензирования начинающих учителей.

Стандарты могут быть условно разделены на два больших класса: обобщенных и специальных стандартов. В свою очередь, последние могут быть связаны с конкретным учебным предметом, уровнем обра-



зования (дошкольный, начальный, средний) или конкретной ступенью профессионального развития (стандарт молодого специалиста, педагога, учителя-эксперта).

Обобщенные стандарты (generic standards) могут использоваться в качестве концептуальной основы для построения специальных (частных) стандартов, например, предметных.

Специальные стандарты представлены в основном в США (по предметам и уровням общего образования), Чили (стандарт педагога начальной школы) и Австралии (по ступеням профессионального развития педагогов).

Стандарты должны представлять собой консенсус понимания профессиональным сообществом того, что оно понимает под хорошим преподаванием, но не должны навязывать конкретные стили и методы преподавания, что и обусловило большее распространение (Австралия, Англия, INTASC в США) именно обобщенных профессиональных стандартов педагога. Желание избежать излишней конкретизации в описании способов и методов преподавания привело к тому, что большинство авторов стандартов в разных странах использовали очень лаконичные формулировки и набор индикаторов (исключением являются стандарты NBPTS в США и стандарты учителя-лидера в Австралии), содержащие текст от одной до пяти страниц, объясняющих как надо понимать тот или иной стандарт. Например, стандарт педагога в Великобритании, введенный в новой редакции в 2012 году, представляет собой список из 10 тезисов, каждый из которых содержит 3—4 конкретизирующих их предложения.

Анализ стандартов педагогической деятельности, разработанных в разных странах, позволяет сформулировать набор критериев, которым отвечают те из них, которые оказывают положительное влияние на систему национального образования. Так, по мнению W. Louden (Louden W., 2000), профессиональные стандарты педагогов должны быть:

- краткими;
- «прозрачными» (ясными в плане ожиданий от деятельности педагогов);
- специфичными (для учебного предмета или ступени обучения обучающихся);
- контекстуализированными (показывающими в каком конкретном контексте учитель должен продемонстрировать профессиональные действия или как должны быть собраны свидетельства (артефакты) его профессиональной деятельности);
- сфокусированными на обучении и учении.

## 1.1. Содержание профессиональных стандартов педагога

Сравнительный анализ профессиональных стандартов педагогов, принятых и используемых в разных странах, позволяет выделить в них некоторую общую структуру и понять наличие общих и различных элементов содержания внутри этой структуры. Так, например, сравнительный анализ стандартов, проведенный в работе В. Pont (*Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals*, 2013), обобщающий стандарты педагогов в 7 странах (Австралии, Канаде, Чили, США, Великобритании, Мексики и Новой Зеландии, а также некоторых штатов внутри этих стран), показывает, что во всех этих странах стандарты содержат три основных раздела (*Domains*), показывающих: что должен знать педагог, что он должен уметь делать и какими ценностями он должен обладать. Конкретное содержание отдельных составляющих этих разделов в разных странах может несколько отличаться или называться иначе. Результаты сопоставительного анализа стандартов педагога приведены в таблице 1 (*Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals*, 2013).

Необходимо отметить, что структура профессиональных стандартов педагога, принятая в большинстве зарубежных стран, довольно сильно отличается от российской версии профессионального стандарта тем, что, во-первых, не является моделью профессиональной деятельности, в то время как в российском варианте предпринята попытка описания деятельности педагога через решение набора основных профессиональных задач, описанных в виде трудовых функций. Во-вторых, практически ни в одной зарубежной стране профессиональный стандарт педагога не описывает непосредственно трудовые функции педагога, необходимые для выполнения его должностных обязанностей и конкретизирующие, по сути, существовавшие ранее требования квалификационных справочников. Целью большинства зарубежных стандартов является, прежде всего, повышение качества профессиональной деятельности педагогов, а не конкретизация требований к выполнению их служебных обязанностей, вытекающих из «языка» трудовых функций, заданных макетом министерства труда.

Таблица 1

Содержание профессиональных стандартов педагогов в различных странах

	Австралия			Чили	США				Англия	Мексика	Новая Зеландия
	Австралия	Квинсленд	Виктория		Британская Колумбия (Канада)	NBPTS	INTASC	Калифорния			
<b>Знания. Дисциплинарное знание</b>											
— Знание и понимание предмета (сформулированное в общем виде)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Знание и понимание предмета (специфичное для каждого учебного предмета и ступени образования)				x	x	x		x			
— Понимает и использует знания о том, как обучающиеся учатся (теории обучения и развития)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Знает как преподавать предметное содержание	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Знает как использовать информационные технологии в обучении	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Действия. Педагогическая практика</b>											
— Знает, оценивает и обучает в соответствии с индивидуальными характеристиками обучающихся (культурными различиями, предыдущим опытом, образовательными потребностями)	x						x	x	x		x
— Обеспечивает развитие высших психических функций у обучающихся	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Планирует и реализует оценивание учения и обучения	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Создает и поддерживает образовательную среду, мотивирующую учение	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Формирует социальные ценности и этические нормы обучающихся		x		x							

	Австралия			Чили	США				Англия	Мексика	Новая Зеландия
	Австралия	Квинсленд	Виктория		NBPTS	INTASC	Калифорния	Texas			
— Внедряет демократические ценности в педагогическую практику в классе					x						
<b>Ценности и профессиональная деятельность</b>											
— Привержен обучению и развитию обучающихся			x	x	x						
— Подвергает рефлексии собственную практику	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Знает содержание и способы применения документов образовательной политики				x							x
— Привержен профессиональному развитию (непрерывное профессиональное образование)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Привержен и обеспечивает вклад в развитие школьного сообщества	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Обеспечивает вклад в развитие педагогической профессии	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Знает и применяет нормы этического поведения	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Способен выполнять административные задачи	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Разделяет высокие ожидания от обучения всех обучающихся	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
— Ценит роль семьи в обучении и развитии обучающихся	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

## 1.2. Как разрабатываются профессиональные стандарты педагога

В исследовательской литературе (Elmore R.F., 1996) выделяется два основных способа разработки документов образовательной политики, к которым можно отнести и разработку профессиональных стандартов. Во-первых, это способ «сверху-вниз», как правило, по инициативе правительства или министерства образования и, во-вторых, способ «снизу-вверх», при котором инициатива принадлежит тем стейкхолдерам, которые находятся ближе к образовательной практике (учителя и их профессиональные ассоциации). В случае профессиональных стандартов педагогов можно встретить оба указанных способа. В таких странах, как Великобритания, Чили, Мексика и Австралия стандарты разрабатывались и устанавливались централизованно, в то время как в США и Канаде стандарты разрабатывались организациями (преимущественно профессиональными ассоциациями учителей) и одновременно в некоторых случаях властями отдельных штатов, сосуществуя в профессиональном поле параллельно.

Среди стандартов, разработанных организациями и профессиональными ассоциациями, следует прежде всего отметить три наиболее известных американских стандарта:

1. Стандарт национального совета профессиональных педагогических стандартов (NBPTS).
2. Стандарт консорциума оценки и поддержки начинающих учителей (INTASC).
3. Стандарт совета по аккредитации педагогического образования (NCATE).

Примером такого способа разработки стандартов педагогов является модель, в которой стандарт разрабатывался рабочими группами, состоящими в основном из учителей. Такой способ разработки был широко использован при разработке стандартов NBPTS, в которых основными участниками рабочих групп были учителя, а также участники других рабочих групп по разработке стандартов обучения обучающихся (для обеспечения совместимости обоих видов стандартов). Группы были также дополнены экспертами по развитию обучающихся, экспертами в области педагогического образования и конкретных областей предметных знаний (Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013).

В разработке мексиканских профессиональных стандартов педагога принимала участие рабочая группа в составе 16 человек, включая 4 педагогов, 2 экспертов в области педагогических технологий, 2 старших методистов, 1 директора школы, 3 сотрудников институтов повышения

квалификации, 1 представителя педагогического вуза и 3 чиновников министерства образования.

В дополнение к широкому участию учителей в разработке стандартов ряд авторов (Kleinhenz E., 2007) считает принципиально важным наличие научных обоснований закладываемой в стандарт модели «хорошего преподавания» (лучшей практики) и доказательств ее положительного влияния на обучение и развитие обучающихся. Другими словами, хороший профессиональный стандарт не может быть разработан лишь на основе мнений и суждений профессионалов о том, что они понимают под эффективным обучением (преподаванием). Такой стандарт нуждается в научных эмпирических данных, обосновывающих эффективность предлагаемой модели профессиональной деятельности педагогов. К сожалению, в большинстве имеющихся стандартов такие обоснования разработчиками в явном виде не приводятся. Исключениями являются мексиканский педагогический стандарт, формулирующий научные основания, на которых он построен, и в особенности стандарт INTASC (для начинающих американских учителей), в котором приводятся аннотации тех научных исследований, результаты которых использованы разработчиками при проектировании самого профессионального стандарта (Literature review for the INTASC Model Core Teaching Standards, 2011).

Еще одним важным моментом разработки профессиональных стандартов является то, какая организация является основным разработчиком стандартов. Конкретные сопоставительные данные об этом приведены в таблице 2.

Таблица 2

**Организации-разработчики профессиональных стандартов педагога (Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013)**

<b>Страна</b>	<b>Организация-разработчик</b>	<b>Описание</b>
Великобритания	Департамент образования	Эквивалент министерства образования
США	Национальный совет профессиональных педагогических стандартов	Независимая НКО
	Национальный совет аккредитации педагогического образования	Независимая структура, объединяющая представителей 34 организаций (включая педагогов, администраторов образования, экспертов). Признается департаментом образования в качестве организа-

Страна	Организация-разработчик	Описание
		ции, сертифицирующей провайдеров подготовки педагогов
	Независимый консорциум по оценке и поддержке начинающих учителей	Консорциум аккредитационных и образовательных организаций
Мексика	Центр педагогических исследований	Независимый центр, разрабатывающий стандарты по заданию правительства
Австралия	Австралийский институт обучения и школьного лидерства	Общественная независимая структура, финансируемая правительством и министерством образования
Чили	Министерство образования (в части обобщенных стандартов), Университет Чили (в части предметных стандартов для будущих учителей)	Общие стандарты разрабатываются министерством во взаимодействии с профессиональными педагогическими ассоциациями, предметные стандарты — университетами от имени министерства образования

### 1.3. Обсуждение стандартов с профессиональным сообществом

Профессионально-общественное обсуждение централизованно разработанных профессиональных стандартов широко используется в разных странах в целях получения одобрения стандартов со стороны учителей. Так, например, австралийские профессиональные стандарты педагогов были предметом консультаций и обсуждений с момента начала их разработки в 2009 году. В обсуждении приняли участие чиновники и эксперты федерального и региональных уровней власти, представители профсоюзов, учителя и руководители образовательных организаций. Все поступившие замечания проходили всестороннюю оценку до 2010 года. В завершение стандарты были направлены на пилотную апробацию, в которой приняли участие более 6000 учителей и директоров из нескольких сотен школ из всех штатов страны. Координация и научное сопровождение всех этапов апробации осуществлялась Австралийским институтом обучения и лидерства в образовании (Australian Institute for Teaching and School Leadership) (Evaluation of the Implementation of the Australian Professional Standards for Teachers, 2014).

Примерно такая же схема широких консультаций и профессионально-общественных обсуждений была использована при внедрении стандартов педагогов в Новой Зеландии и Чили.

По мнению ряда авторов (*Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013*), именно наличие такого этапа широких консультаций и обсуждений отличает два принципиально разных способа внедрения стандартов: использование профессиональных стандартов для развития профессиональной идентичности и автономии профессионального педагогического сообщества (в случае обсуждения, консультаций и корректировок текста стандарта педагогами) или в качестве политики усиления внешнего контроля и регламентации профессиональной деятельности педагогов (в случае прямого внедрения стандарта с федерального уровня для его использования в неизменном виде в школах страны).

#### **1.4. Использование стандарта в процедурах оценки деятельности педагогов**

В большинстве стран мира оценка деятельности учителей контролируется на национальном уровне при участии местных или региональных властей. В большинстве стран с федеральным устройством, таких как США, Германия, Австралия, вопросы о том, как и какие компоненты деятельности педагогов должны оцениваться, решаются на региональном уровне. Целый ряд исследований (*Dinham S., 2008*) показывает, что процедура оценивания деятельности педагогов оказывается намного эффективнее, если она базируется на профессиональных стандартах педагогов. Такие системы оценивания (построенные на использовании профессиональных стандартов) (*Standard-based assessment*) воспринимаются профессиональным сообществом не как внешняя процедура, в которой оценка является самоцелью, а прежде всего как инструмент развития самой профессиональной деятельности, разработанный при участии профессионального сообщества и направленный на совершенствование этого сообщества. Процедура оценки деятельности педагогов на основе профессиональных стандартов может быть совершенно различной как по использованию собственно оценочных материалов (стандартизированные профессиональные тесты, наблюдение в классе, кейсы и подготовленные самим учителем портфолио, содержащие образцы его профессиональной деятельности), так и по последствиям их применения (связь с материальным вознаграждением, построение индивидуального плана профессионального развития, определение о готовности к переходу на определенную ступень профессиональной карьеры педагога).



В таблице 3 показаны основные варианты оценивания педагогов на основе профессиональных стандартов, получивших применение в различных странах (Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013).

Таблица 3

**Оценка педагогов на основе профессиональных стандартов  
в различных странах**

Страна	Основная цель оценки	Последствия	Инструменты	Организация
Австралия (Виктория)	Лицензирование начинающих учителей	Тест высоких ожиданий. В случае несдачи учитель не допускается к профессиональной деятельности	Представление доказательств готовности к профессиональной деятельности, собранных с помощью школы	Институт педагогики штата Виктория
Канада (Британская Колумбия)	Лицензирование начинающих учителей; аккредитация программ подготовки учителей	Оценка высоких ожиданий. Учитель не сможет приступить к профессиональной деятельности, если Союз учителей сочтет, что он не соответствует стандартам, или если он является выпускником неаккредитованной программы	Оценка профессиональной деятельности начинающего учителя или свидетельств его деятельности, предоставленных программой его подготовки. Панель экспертов, оценивающая программу подготовки	Университет, назначенный министерством образования
США	NBPTS: Сертификация работающих учителей	Зависит от конкретного штата	Стандартизированный тест, портфолио с образцами решения учителем типовых профессиональных задач	Национальный совет по профессиональным стандартам педагогов (NBPTS)
	NCATE: лицензирование программ	Зависит от конкретного штата.	Стандартизированные тесты. Инспекция.	Национальный Совет по аккредита-

Страна	Основная цель оценки	Последствия	Инструменты	Организация
	подготовки педагогов		Свидетельства, предоставляемые образовательной организацией	ции программ подготовки педагогов (NCATE)
	INTASC: профессиональные тесты для допуска к профессиональной деятельности	Зависит от конкретного штата	Профессиональные тесты. Портфолио	ETS, PEARSON
Великобритания (Англия)	Сертификация начинающих учителей; Оценка профессиональной деятельности работающих учителей; Оценка качества подготовки учителей и аккредитация институтов их подготовки	Оценка высоких ожиданий. В случае неудачи учитель не допускается к профессиональной практике; Последствия для оплаты труда учителя; Последствие для институтов подготовки вплоть до закрытия программ подготовки	Стандартизированные тесты оценки профессиональных навыков (Pearson). Портфолио, наблюдения на уроке сотрудниками Ofsted (аналог Росособнадзора)	Департамент образования. Директора школ, инспектор Ofsted
Мексика	Совершенствование качества профессиональной деятельности, профессиональное развитие учителей	Нет	Самооценка, взаимная оценка учителей коллегами	Коллеги, директора, супервизоры

Как видно из таблицы 3, большинство систем оценивания деятельности педагогов направлены на оценку и лицензирование (регистрацию) начинающих учителей, а также сертификацию квалификации педагогов, то есть на определение соответствия их квалификации требованиям той или иной ступени горизонтальной карьеры педагогов. Использование таких способов оценивания для процедуры аккредитации образовательных программ или построения индивидуальной программы профессионального развития осу-

ществляется существенно реже. Как показывают некоторые исследования (Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals, 2013), эффективная система оценивания педагога должна быть не только формирующей (т.е. направленной на выявление трудностей в профессиональной деятельности и их преодоление), но и основанной на различных источниках собранных данных о качестве работы педагога (портфолио, включающее планы уроков, оценивание работ обучающихся, анализ их ответов, видеоснимки учебной деятельности). Только такая широкая палитра полученных данных может позволить уверенно говорить о том, насколько педагог соответствует в своей деятельности уровню, заданному профессиональным стандартом. При этом важно, чтобы используемые инструменты и методы оценки были максимально приближены к реальным типовым профессиональным задачам, возникающим в деятельности педагогов. В работе М. Pearlman (Pearlman M., 2008) анализируется список типовых профессиональных задач, которые должны быть реализованы в системе оценивания качества работы педагогов, построенных на профессиональных стандартах (на основе требований педагогических стандартов NBPTS). В соответствии с результатами такого анализа система оценки квалификации педагогов должна включать в себя следующие типовые профессиональные задачи:

1. Оценка обучающихся, их знаний и возможностей;
2. Постановка значимых учебных целей с учетом требований программы и индивидуальными особенностями обучающихся;
3. Реализация эффективных педагогических стратегий, направленных на достижение поставленных учебных целей;
4. Оценка достижений обучающимися поставленных учебных целей;
5. Рефлексия результатов учебной деятельности обучающихся и успешности собственной профессиональной практики;
6. Постановка новых учебных целей для той же группы обучающихся.

Аутентичные инструменты оценки, соответствующие требованиям стандартов NBPTS, должны, таким образом, включать в себя указанные выше типы задач и систему артефактов (собранных данных), позволяющих сделать вывод о качестве решения этих задач педагогом. Необходимо отметить, что процедура оценки собранных свидетельств на предмет их соответствия профессиональному стандарту требует специальной подготовки экспертов по такому оцениванию.

## **1.5. Внедрение профессиональных стандартов в систему образования**

Разработка профессиональных стандартов педагогов, оценка квалификации педагогов в соответствии с профессиональными стандар-

тами и последствия такой оценки (в виде профессионального развития педагогов, совершенствования педагогического образования, сертификации педагогов) являются примерами национальных образовательных политик, направленных на комплексное использование стандартов педагогов как механизма повышения качества всего педагогического сообщества. Однако эти меры не достигают указанной цели, если школы продолжают набирать педагогов, не сертифицированных в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. Как показано в ряде исследований (Darling-Hammond L., Bransford J. (ed.), 2005), правильно построенная сертификация учителей в соответствии с требованиями профессиональных стандартов способна оказывать существенное влияние на образовательные результаты обучающихся.

Другими словами, использование стандартов в качестве механизма повышения качества профессионального сообщества означает, что система профессионального развития педагогов должна быть построена на использовании профессиональных стандартов. Такая система должна включать в себя следующий минимальный набор элементов (Dinham S., 2008):

- сами профессиональные стандарты и связанные с ними конкретные требования к квалификации педагогов;
- основные ступени и «вехи» профессионального развития педагогов с указанием профессионального признания и соответствующих стимулов в случае их достижения педагогом;
- ресурсы, обеспечивающие профессиональное развитие педагогов, взаимосвязанные с требованиями профессиональных стандартов;
- легитимный и добровольный процесс профессиональной сертификации квалификации педагогов, основанный на оценке выполнения ими аутентичных типовых профессиональных задач.

Как было показано ранее (табл. 3), во многих странах профессиональный стандарт педагога используется также в качестве регулятора входа в профессиональную деятельность, в систему образования для выпускников педагогических программ.

По мнению В. Pont (Pont В., 2013), построение системы управления качеством подготовки педагогов на основе профессиональных стандартов включает в себя:

- Процедуру аккредитации программ подготовки педагогов (педагогических программ) с установлением минимально необходимого процента выпускников, успешно сдавших профессиональный экзамен (на основе требований профессионального стандарта) в качестве критерия аккредитации;
- Существование критериев отбора кандидатов для обучения в педагогических программах;

— Стандарты аккредитации педагогических программ (по процессам, условиям их реализации);

— Последствия неполучения аккредитации программ (включая их закрытие);

— Система независимой оценки квалификации на входе в самостоятельную профессиональную деятельность (профессиональный экзамен).

Необходимо отметить, что профессиональные стандарты, конечно, не являются единственным механизмом обеспечения высокого качества профессии педагогов. Так, например, в Финляндии в отсутствие таких стандартов высокое качество в профессии поддерживается крайней высокой селективностью программ подготовки педагогов и их высоким качеством. Однако следует признать, что пример Финляндии является в настоящее время скорее исключением.

В пользу применения профессиональных стандартов говорит и то, что, несмотря на довольно противоречивые данные, целый ряд исследований показывает наличие существенного положительного влияния аккредитации педагогических программ (построенной на оценке их выпускников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов) на профессиональную деятельность выпускников таких программ и образовательные результаты их обучающихся (Kleinhenz E., 2007).

В заключение необходимо согласиться с выводом L. Darling-Hammond (Darling-Hammond L., 2012) о том, что эффект влияния профессиональных стандартов педагогов на развитие качества профессионального сообщества зависит не только от качества самих стандартов, но и в существенной степени от универсальности, системности и продуманности их использования в образовании.

Примером такого использования может быть, например, опыт КНР, представляющий собой кейс, интересный для российской образовательной политики не только потому, что это один из наиболее актуальных примеров по времени (2012 год), но и по той комплексности и продуманности внедрения, о которой говорилось выше.

## **1.6. Кейс «Внедрение стандартов профессиональной деятельности педагогов в КНР»**

Министерство образования КНР опубликовало Национальные профессиональные стандарты для учителей общеобразовательных школ (National Professional Standards for K-12 Teachers) в 2012 году, т.е. на год раньше аналогичных стандартов, разработанных в РФ (Wu N., 2014). После публикации национальных стандартов правительства провинций и муниципалитеты Китая развернули масштабную деятельность,

направленную на реформирование системы образования на основе разработанных профессиональных стандартов. Собственно, сама разработка стандартов от первых пилотных исследований до их официальной публикации заняла около 7 лет, начиная с 2005 года. Основными разработчиками стандарта выступили 9 ведущих педагогических университетов (Normal Universities), Национальный институт педагогических наук в сотрудничестве с представителями профессионального педагогического сообщества. До 2012 года профессиональные стандарты педагога в КНР отсутствовали. Разработанные стандарты включают в себя описание основных характеристик деятельности (знания, умения, профессиональная практика, этика и профессиональные ценности, взаимодействие с социумом и профессиональное развитие), которые учителя должны демонстрировать для эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей. Подразумевается, что после полного внедрения в систему образования КНР профессиональные стандарты учителей станут основой, прежде всего, для планирования, разработки, внедрения и оценки эффективности профессионального развития учителей (включая как разработку программ обучения и повышения квалификации педагогов, так и индивидуальное профессиональное развитие конкретных учителей).

Собственно, сами профессиональные стандарты китайских педагогов состоят из трех основных разделов: принципов, содержания и предложений по применению. В первой части выделяются четыре основных принципа профессиональной деятельности, которыми должен руководствоваться каждый китайский учитель:

1. Обучающиеся всегда должны быть для учителя на первом месте;
2. У учителей должна быть профессиональная этика;
3. Практическая компетентность педагога — основа его работы;
4. Учителя должны профессионально учиться на протяжении всей жизни.

Основное содержание профессионального стандарта сгруппировано в три основные области: профессиональная этика и мораль, профессиональные знания и профессиональная компетентность (аналогичная разделу профессиональной практики). Такое построение профессионального стандарта делает его очень похожим на структуру большинства аналогичных зарубежных стандартов. Однако в отличие от них, указанные области состоят не из 10—12 отдельных стандартов (как, например, в Великобритании или Австралии), а делятся на 13—14 подобластей, состоящих из 60—64 дескрипторов конкретных профессиональных знаний, действий, ценностей. Учитывая тезис о роли стандарта в выполнении профессиональных обязанностей, такая структура чем-то напоминает российский профессиональный стандарт: направления (Dimensions) аналогичны обобщенным трудовым функциям, области (Domains) —

трудовым функциям и, наконец, дескрипторы — профессиональным действиям и знаниям. Однако, представляется, что такая аналогия является не вполне корректной, т.к. в китайском профессиональном стандарте не содержится основного методологического подхода российского стандарта, в котором основные трудовые функции связаны с типовыми профессиональными задачами и описывают профессиональные действия, направленные на их решения, а также знания и умения учителя, необходимые, в свою очередь, для их осуществления. Китайский же стандарт содержит исчерпывающий перечень, не столько пытающийся смоделировать профессиональную деятельность педагога, сколько тщательно и скрупулезно проинвентаризировать все элементы, необходимые для успешной работы учителя, начиная с его ценностей и кончая его отношениями с окружающим его и школу миром. Конкретный набор дескрипторов основной части национального профессионального стандарта педагогов КНР приведен в работе N. Wu (Wu N., 2014).

Безусловный интерес, на наш взгляд, представляет модель применения национальных профессиональных стандартов учителей в реальной практике китайского образования (Wu N., 2014). Фактически они играют роль некоторого ориентира и руководства (*guidelines*), на основе которого провинции КНР разрабатывают свои собственные профессиональные стандарты. Так, например, один из первых региональных профессиональных стандартов, разработанный в провинции Сычуань (округ Qingyang) содержит, в отличие от национальной рамки, описание четырех уровней профессиональной карьеры учителя и требуемой для этого квалификации, начиная от уровня выпускника-молодого специалиста до учителя-эксперта, лидера в профессиональной деятельности.

Применение разработанных национальных профессиональных стандартов включало в себя не только организацию широкого знакомства педагогов КНР с особенностями стандарта как документа но и организацию на региональном уровне массовой самооценки учителями своей квалификации в отношении требований профессиональных стандартов, а также определение на основе такой оценки карьерной ступени, к которой принадлежит конкретный учитель. Проведение такой самооценки и отнесение учителя к тому или иному уровню его квалификации и карьеры не являлось при этом самоцелью, а было направлено на разработку самим учителем при поддержке школы индивидуального плана профессионального развития. Органы управления образования, равно как и институты подготовки учителей, и сами образовательные организации должны были оказать максимальную поддержку учителям в реализации их планов профессионального развития.

Представляется, что такая модель внедрения профессиональных стандартов является уникальной по целому ряду оснований и крайне актуальной с точки зрения возможности ее использования в контексте

разработки и применения профессионального стандарта педагога в РФ. Во-первых, на общенациональном уровне были разработаны не столько сами стандарты, сколько их основа, являющаяся платформой, на которой регионы могли разрабатывать региональные стандарты, не противоречащие ей и одновременно конкретизирующие ее положения (например, специфику предмета, уровня образования или ступеней квалификации и карьеры). Это позволяет превратить национальный стандарт из «документа», разработанного кем-то, где-то наверху и вне профессии, т.е. объекта критики или неприятия, в основу, на которой каждый регион может сделать свой собственный стандарт, не противоречащий (в главном) содержанию национального документа. Таким образом региональный уровень системы образования превращается в уровень активной работы и конкретизации положений национального стандарта, обеспечивая максимальную региональную включенность в процесс его внедрения и гарантируя при этом разумный учет регионального своеобразия и различий, которые в КНР, как и в Российской Федерации, являются весьма существенными.

Еще более актуальным, на наш взгляд, является механизм включения в процесс внедрения профессиональных стандартов уровней образовательной организации и конкретного учителя. Добровольная самооценка педагога на основе требований регионального профессионального стандарта, отнесение себя к определенному уровню квалификации и построение на этой основе самим учителем индивидуального плана своего профессионального развития решают одновременно несколько важных задач. Прежде всего, переводит большую часть педагогов из позиции потенциальных «критиков» в профессионалов, которые выполняют рефлексивную самооценку собственной квалификации не в рамках внешней аттестации, не для того, чтобы в случае несоответствия их подвергли определенным санкциям, а для построения и реализации программы повышения собственной профессиональной квалификации, приближающей их к образцу лучшей практики, отраженному в стандартах. Такой способ внедрения, на наш взгляд, безусловно эффективнее простого обсуждения с педагогами разработанного текста стандарта (как, например, в Австралии) и потенциально делает большую часть учителей сторонниками, а не критиками или противниками профессионального стандарта.

Наконец, на уровне образовательной организации должна быть организована работа по реализации разработанных планов профессионального развития педагогов, а само отношение школ к учителям в этом контексте больше напоминает концепцию обучающейся организации, относящейся к квалификации конкретного учителя как к части профессионального капитала всей организации. На уровне региона разрабатывается план повышения качества педагогов региона, предполагающий,



что в течение 5 лет в регионе будут подготовлены и эффективно работать не менее 80 учителей-экспертов, 400 высококвалифицированных «элитных» учителей, 2000 квалифицированных учителей, что в совокупности составит не менее 33% от общего количества учителей региона. В результате на уровне педагога, школы и регионального органа управления образованием, а в совокупности и в стране в целом начинается разнообразная деятельность по применению профессиональных стандартов, направленная на их использование для повышения качества работы педагогов, а следовательно, и самого образования.

Описанный выше кейс применения национальных профессиональных стандартов педагогов в КНР показывает, на наш взгляд, правоту приведенной ранее позиции L. Darling-Hammond (Darling-Hammond L., 2012) о том, что эффект от внедрения профессиональных стандартов во многом зависит не только от качества самих стандартов, но и от продуктивности комплексной модели их внедрения.

## Библиография

*Darling-Hammond L.* Teacher preparation and development in the United States: a changing policy landscape // *Teacher Education around the World: Changing policies and practices* / In L. Darling-Hammond, A. Lieberman (eds.). Abingdon, Oxon: Routledge, 2012. P. 130—150.

*Dinham S.* Investing in Teacher Quality [Электронный ресурс] / S. Dinham, L. Ingvarson, E. Kleinhenz; Business Council of Australia. Melbourne: ACER, 2008. 56 p. URL: [https://works.bepress.com/lawrence\\_ingvarson1/38/](https://works.bepress.com/lawrence_ingvarson1/38/) (дата обращения: 12.11.2016).

*Elmore R.F.* Getting to scale with good educational practice // *Harvard Educational Review*. 1996. Vol. 66 (1). P. 1—27.

Evaluation of the Implementation of the Australian Professional Standards for Teachers: Interim Report on Baseline Implementation 2013 Key Findings [Электронный ресурс] / Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne, Victoria: AITSL, 2014. 33 p. URL: <http://hdl.voced.edu.au/10707/340306> (дата обращения: 12.11.2016).

*Ingvarson L.C.* Standards for Graduation and Initial Teacher Certification: The International Experience [Электронный ресурс]. Melbourne: ACER, 2012. 63 p. URL: [http://works.bepress.com/lawrence\\_ingvarson1/206/](http://works.bepress.com/lawrence_ingvarson1/206/) (дата обращения: 12.11.2016).

*Kleinhenz E.* Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications [Электронный ресурс] / E. Kleinhenz, L. Ingvarson. New Zealand Teachers Council. Melbourne: ACER, 2007. 132 p. URL: [http://research.acer.edu.au/teaching\\_standards/1](http://research.acer.edu.au/teaching_standards/1) (дата обращения: 12.11.2016).

Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: a Comparative Study [Электронный ресурс] / Coordinators F. Benavides, B. Pont // OECD Education Working Paper. № 99. Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE). Paris: OECD Publishing, 2013. 79 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en> (дата обращения: 12.11.2016).

Literature review for the INTASC Model Core Teaching Standards [Электронный ресурс] // CCSSO. Council of Chief State School Officers. InTASC, 2011. URL: [http://www.ccsso.org/Resources/Digital\\_Resources/Literature\\_Review\\_for\\_the\\_InTASC\\_Model\\_Core\\_Teaching\\_Standards\\_\(2011\).html](http://www.ccsso.org/Resources/Digital_Resources/Literature_Review_for_the_InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_(2011).html) (дата обращения: 12.11.2016).

*Pearlman M.* The design architecture of NBPTS certification assessments // *Advances in Program Evaluation*. Vol. 11. Assessing Teachers for Professional Certification: the first decade of the National Board for Professional Teaching Standards / eds. L. Ingvarson, J. Hattie. Oxford: Elsevier Ltd, 2008. Chapter 3. P. 55—92.

Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do / eds. L. Darling-Hammond, J. Bransford. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005. 632 p.

*Wu N.* The Implementation of the National Professional Standard for K-12 Teachers, 2012 (NPST) at Regional and Local Level in China [Электронный ресурс]: a Case Study of Regional Teacher Professional Development Standards Implementation in Qingyang District, Chengdu, China // *Higher Education of Social Science*. 2014. Vol. 7 (3). P. 88—98. URL: <http://www.cscanada.net/index.php/hess/article/view/5759> (дата обращения: 12.11.2016).

## **ГЛАВА 2.**

### **Профессиональный стандарт педагога в Российской Федерации**

#### **2.1. Разработка профессионального стандарта педагога в Российской Федерации (в редакции 2013 года)**

Профессиональный стандарт педагога начал разрабатываться в Российской Федерации с конца 2012 года в соответствии с поручением Президента Российской Федерации и приказом Министерства образования и науки Российской Федерации.

Для разработки профессионального стандарта была сформирована рабочая группа Министерства образования и науки Российской Федерации, которую возглавил действительный член РАО, доктор педагогических наук Е.А. Ямбург. Организациями-разработчиками стандарта выступили Московский городской психолого-педагогический университет и ГБОУ г. Москвы «Центр образования» № 109.

При разработке профессионального стандарта основной акцент был сделан не столько на разработку специфики педагогической деятельности в конкретном учебном предмете, сколько на описание обобщенного ядра профессиональной деятельности педагога (инвариантного) по отношению к специальным задачам преподавания в конкретном учебном предмете.

Общая схема описания профессиональной деятельности педагога в значительной степени определялась требованиями макета профессионального стандарта, разработанного Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации и одинакового для всех видов профессиональной деятельности. Разработанный профессиональный стандарт был утвержден Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации (приказ от 18.10.2013 № 544) с внесением в текст последующих изменений (25.12.2014).

Профессиональный стандарт педагога задавал систему выполняемых педагогом (любого уровня системы общего образования, включая дошкольное) обобщенных трудовых функций, входящих в их состав трудовых функций, трудовых действий, которыми обеспечивается реализация этих функций, знаний и умений, необходимых педагогу для их выполнения. Основная часть профессионального стандарта представляла собой обобщенный стандарт (generic standard), в который были также включены специальные трудовые функции, описывающие специфику трудовых действий педагога дошкольного, начального, основного и среднего

общего образования, а также двух учебных предметов (математика и русский язык).

Логическая структура профессионального стандарта педагога включала две обобщенные трудовые функции (ОТФ) (А и В соответственно).

ОТФ А включала в себя 3 трудовые функции (обучение, воспитание и развитие), связанные с решением общепедагогических задач профессиональной деятельности учителя. В то время как ОТФ В «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ» включала в себя 5 трудовых функций, специфических с выполнением специальных профессиональных задач, специфических для реализации основной общеобразовательной программы соответствующего уровня образования (дошкольное, начальное, общее, основное и среднее общее образование) или конкретного учебного предмета («Предметное обучение. Математика», «Предметное обучение. Русский язык»).

Полный текст профессионального стандарта педагога (в редакции, утвержденной Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации 18.10.2013) приведен в приложении 1 к настоящей книге.

## 2.2. Сравнение российского и зарубежных профессиональных стандартов педагога

Проведенный анализ позволяет сравнить профессиональный стандарт педагога, разработанный и утвержденный Министерством образования и науки Российской Федерации в 2013 году, с большинством аналогичных зарубежных профессиональных стандартов, выделить схожие элементы и определить наличие существенных отличий в указанных документах.

В таблице 1 приводятся результаты такого сопоставления.

Таблица 1

### Результаты сопоставления профессионального стандарта педагога с аналогичными зарубежными профессиональными стандартами

№		Российский профессиональный стандарт педагога	Зарубежные стандарты
1	Тип стандарта	Обобщенный с вариативными элементами двух уровней (дошкольное, начальное общее образование), два предметных (русский язык, математика)	Большинство обобщенных, в ряде случаев специальные (NBPTS), редко предметные, построенные на основе обобщенных

2	Структура стандартов	Задана макетом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации: профессиональная деятельность описывается через выполнение трудовых функций (обобщенные, трудовые функции и трудовые действия)	В большинстве случаев не указывается напрямую связь с выполняемыми функциями. Описывает лучшую практику профессиональной деятельности
		Содержание описания структурированных по функциям трудовых действий, необходимых для их осуществления знаний и умений	Содержит основные направления или области профессиональной деятельности, а также действия, осуществляемые по этим направлениям
3	Основное содержание деятельности, представленное в стандарте	Обучение обучающихся. Воспитание обучающихся. Развитие обучающихся. Профессиональная деятельность по реализации образовательных программ определенного уровня общего образования. Знания и умения указаны как обеспечивающие выполнение трудовых действий	Большинство стандартов содержит описание необходимых учителю: знаний, профессиональной практики, ценностей
4	Количество элементов стандарта	Более 50 основных трудовых действий (не считая знаний и умений)	От 10—15 (Великобритания) до 64 (Китай)
5	Наличие уровня развития профессиональных действий (и соответствующей квалификации педагога)	Отсутствует	Заданы или прямо (например, в Австралии), или через рубрики (инструменты измерения)

В таблице 2 указано сравнение вариантов использования профессионального стандарта педагога в Российской Федерации и за рубежом в целях различного рода оценивания.

Представленное в табличной форме сопоставление показывает, что российский профессиональный стандарт педагога (Приказ Минтрудсоцзащиты России от 18 октября 2013 г. № 544н) обладает рядом существенных отличий (в редакции 2013 года) от большинства зарубежных аналогов.

Таблица 2

**Сравнение вариантов использования профессионального стандарта педагога в Российской Федерации и за рубежом в процедурах оценивания**

№		Российский профессиональный стандарт педагога	Зарубежные стандарты
1	Оценка готовности будущего (начинающего) педагога к профессиональной деятельности	Возможна, но нормативно отсутствует. Процедура лицензирования и профессионального экзамена на право профессиональной деятельности в настоящее время отсутствует	Используется в большинстве стран в процессе допуска к профессиональной деятельности
2	Оценка качества программ подготовки педагогов на основе профессионального стандарта	Отсутствует	Используется в ряде стран (Великобритания, США, Австралия)
3	Оценка квалификации работающих учителей:		
3.1	С целью отнесения их к определенному уровню квалификации	Отсутствует. Необходимы разработка системы уровней развития профессиональной деятельности и квалификации и соответствующие измерители	Присутствует в большинстве стран
3.2	С целью дифференциации оплаты труда учителя	Отсутствует. Существующая система НСОТ не связана с оценкой квалификации на основе требований профессионального стандарта	Присутствует во многих странах. Как альтернатива системе материального стимулирования учителя, построенной на основе оценки образовательных результатов обучающихся (Value added measurement)
3.3	Как инструмент профессионального развития и повышения квалификации	Возможна. В настоящее время отсутствует. Выбор маршрутов повышения квалификации определяется не на основе требований профессионального стандарта, а на основе произвольного выбора курса повышения квалификации самим учителем	Присутствует в большинстве стран

Некоторые из этих особенностей не позволяют эффективно использовать профессиональный стандарт и требуют его дальнейшей доработки с учетом возможностей его использования в описанных выше процедурах.

Возможные направления доработки профессионального стандарта.

1. Построение системы уровней профессиональных компетенций, описывающих развитие профессиональной деятельности педагога на основе усложняющегося состава его профессиональных действий.

Доработка профессионального стандарта в этом отношении позволит выделить основные уровни квалификации, придать им характер развивающейся системы и построить на этой основе модель горизонтальной карьеры педагога от выпускника педагогической программы до педагога-наставника.

2. Построение целостной системы уровневых или предметных приложений, показывающих конкретную предметную специфику профессиональной деятельности, в реальном учебном предмете позволит построить эффективную систему оценки квалификации педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Построение такой системы оценки вне специфики учебных предметов, в рамках которых осуществляется профессиональная деятельность большинства педагогов, оказывается неэффективной.

3. Переформатирование трудовых функций в направлении моделирования решения основных типовых профессиональных задач (в отличие от представленных в актуальной версии профессионального стандарта искусственно разведенных направлений деятельности) позволит превратить профессиональный стандарт в содержательную модель профессиональной деятельности, а не список разрозненных профессиональных действий, не объединенных единым методологическим основанием.

## Библиография

Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

Louden W. Standards for standards: the development of Australian professional standards for teaching // Australian Journal of education. 2000. Vol. 44 (2). P. 118—134.

### **ГЛАВА 3.**

## **Готовность педагогов к введению профессионального стандарта: результаты социологического исследования<sup>1</sup>**

В главе рассматриваются некоторые аспекты готовности педагогического сообщества к введению профессионального стандарта. На основе данных анкетного опроса, проведенного среди педагогов общеобразовательных организаций во всех федеральных округах Российской Федерации (1000 человек), оценивается уровень информированности педагогов о профстандарте, а также отношение к его внедрению. Отмечается, что уровень информированности педагогов о нем недостаточно высок, хотя до его введения остается совсем немного времени. В частности, исследование показало, что далеко не все педагоги познакомились с этим документом, а среди респондентов, утверждавших, что изучали стандарт, значительная часть плохо представляет, какая информация содержится в нем. В целом участники опроса позитивно относятся к введению профстандарта, хотя среди педагогов присутствуют опасения, что бюрократическая нагрузка на них может возрасти.

В соответствии с п. 1 Указа Президента Российской Федерации от 7.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» к 2015 г. планировалось разработать и утвердить не менее 800 профессиональных стандартов. В международной практике профессиональный стандарт, определяющий требования к квалификации работника, которые могут предъявляться к нему в процессе осуществления его профессиональной деятельности, является механизмом согласования спроса и предложения на рынке труда.

Предполагается, что профессиональный стандарт педагога должен стать основой для анализа и реформирования педагогического образования, для регулирования трудовых отношений (требований к работникам), для аттестации педагогических работников, присвоения квалификации и званий (Ямбург Е.А., 2013).

Профессиональный стандарт педагога был утвержден приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении професси-

---

<sup>1</sup> Текст приведен по изданию: *Марголис А.А., Аржаных Е.В., Гуркина О.А., Новикова Е.М.* Готовность педагогов к введению профессионального стандарта: результаты социологического исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 2. С. 22—34. doi:10.17759/pse.2016210204



онального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»». Первоначальные планы по введению профессионального стандарта с 1 января 2015 г. были скорректированы, по инициативе Минобрнауки России и Минтруда России обязательное применение профессионального стандарта было перенесено на 1 января 2017 г. Минобрнауки ориентируется на постепенный и последовательный переход образовательных организаций к реализации профессионального стандарта, который «...будет вводиться по мере готовности» и «... не должен стать неожиданностью для учителей» (Профессиональный стандарт педагога, 2014). Данный подход поддерживают и ряд исследователей: поэтапное введение профстандарта позволит подготовить педагогическое сообщество к новым требованиям, будет способствовать конструктивному обсуждению основных пунктов (Забродин Ю.М., Ямбург Е.А., Гаязова Л.А., 2013; Забродин Ю.М., Гаязова Л.А., 2013; Забродин Ю.М. и др., 2015), согласованию системы подготовки профессиональных кадров с профессиональным стандартом (Марголис А.А., 2014).

Введение профессиональных стандартов, регулирующих деятельность педагогов, свойственно политике почти всех развитых (Базовик Е.В.; Tuinamua K., 2011; UK Dept. of Education, 2011) и некоторых развивающихся стран. Регламентирование основных требований связано с тенденцией профессионализации педагогической деятельности и возрастанием роли самих учителей в регулировании вопросов профессиональной деятельности (подробнее см.: Fullan M.G., Stiegelbauer S., 1993; Hargreaves A., 1998, 2003, 2006, 2012). Как отмечает в своей статье австралийская исследовательница К. Туймануана (Tuinamua K., 2011), формирование, разработка, внедрение и дальнейшая интерпретация профстандартов педагогов происходит в рамках четырех доминирующих дискурсов, что характерно и для отечественной действительности:

1) дискурс «здравого смысла» (common sense), связанный с так называемым технократическим подходом к образовательной политике. Здесь некий «стандарт профессии» рассматривается как эталон, сопоставление с определенными критериями которого определяет, является ли тот или иной педагог профессионалом или нет (Hudson P., 2009). Рассуждения в данном дискурсе часто сопровождаются понятиями «подотчетность», «показатели работы» и др. Как будет показано ниже, опасения педагогов касательно введения профессионального стандарта связаны именно с формализацией деятельности педагога, усилением внешнего контроля и увеличением числа критериев, необходимых для прохождения аттестации;

2) дискурс «профессионализации и качества» (professional isation and quality) скорее отсылает не к оценке текущей деятельности педагога, а задает ориентиры для профессионального развития, некоторые планки

для достижения (Tuinamua K., 2011, с. 75). Именно в рамках данного дискурса сформулирован отечественный профессиональный стандарт педагога. При данном подходе определяются как векторы развития подготовки будущих педагогов (Адольф В.А., 2015), так и требования к повышению квалификации учителей (Петунин О.В., 2015) и формированию их компетенций (Чистякова С.Н., 2013);

3) дискурс менеджизма и эффективности (перформативности) (Managerialism/Performativity) переносит деятельность педагога в экономическую плоскость, в результате чего достижения педагога оцениваются через показатели успеваемости учеников, школа рассматривается как бизнес-структура (Smyth J., 2006; Sultana R.G., 2006). Данная тенденция отчасти также характерна для российских условий;

4) дискурс «стратегического маневрирования» (Strategic Manoeuvring) определяет отношение между педагогами и профессиональным стандартом как приспособление к некоторым правилам, которые далеко не всегда инкорпорируются сообществом учителей. Авторы предполагают, что именно данный дискурс является доминирующим в профессиональном сознании педагогов, однако данная гипотеза нуждается в проверке.

Важно отметить, что в отечественной образовательной системе можно найти примеры функционирования всех четырех дискурсов. Это и выдвигает необходимость изучения готовности и отношения педагогов к внедрению профессионального стандарта на первый план, что и стало одной из задач социологического исследования, проведенного Московским государственным психолого-педагогическим университетом совместно с Левада-Центром в апреле 2016 г. Анкетный опрос проводился по трехступенчатой стратифицированной вероятностной выборке во всех федеральных округах Российской Федерации. Объем выборочной совокупности составил 1000 педагогов государственных и муниципальных общеобразовательных организаций. К участию в опросе привлекались учителя-предметники различных специальностей, а также учителя начальной школы.

Готовность педагогического сообщества к введению профессионального стандарта анализировалась в следующих аспектах:

- информированность педагогов о профстандарте;
- отношение педагогов к профстандарту.

### **Информированность педагогов о профессиональном стандарте**

Учитывая, что дискуссии в педагогическом сообществе о введении профстандарта идут уже в течение нескольких лет, а сам стандарт утвержден почти три года назад (в 2013 г.), можно предположить, что пе-

дагоги успели изучить этот документ и хорошо ориентируются в его содержании.

Данная гипотеза лишь частично подтверждена результатами проведенного опроса. Скорее информированность педагогов о профессиональном стандарте можно оценить как недостаточную.

По декларации, 15% участников опроса досконально изучили профессиональный стандарт педагога, а чуть больше половины (53%) респондентов прочитали документ для общего ознакомления (рис. 1). Таким образом, совокупная доля опрошенных, достаточно хорошо знакомых с содержанием профстандарта, составляет 68%. Но, как будет показано ниже, педагоги склонны преувеличивать свой уровень знания этого документа.

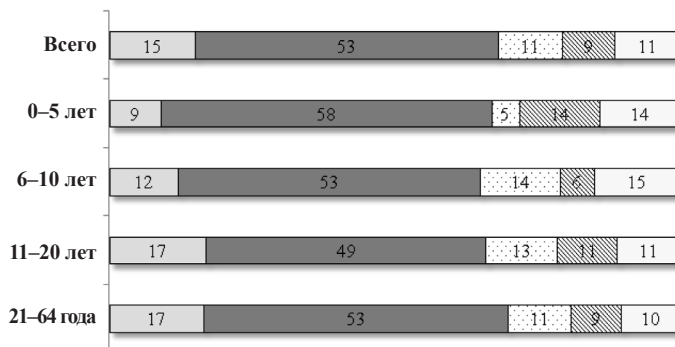
Пятая часть педагогов признала, что их изучение профстандарта ограничилось либо поверхностным ознакомлением («пробежал глазами») — 11%, либо получением информации от коллег или из СМИ — 9%. Практически ничего не знают о содержании данного документа 11% участников опроса. Это достаточно высокое значение показателя, учитывая, что переход на работу в условиях применения профессионального стандарта ожидается в ближайшей перспективе.

Согласно результатам опроса, лучше знакомы с профессиональным стандартом педагоги, проработавшие в школе более 10 лет (рис. 1), — среди них выше доля тех, кто досконально изучил этот документ, и ниже доля незнакомых с содержанием профстандарта.

Для выяснения уровня информированности педагогов о профессиональном стандарте им предлагалось не только оценить, насколько хорошо они с ним знакомы, но и продемонстрировать знание его содержания. Для этого респондентам был предложен список из 10 различных требований, групп трудовых действий и т.д., половины из которых в действительности не было в тексте утвержденного профессионального стандарта педагога. Из данного списка педагог выбирал те варианты, которые, по его мнению, содержатся в профессиональном стандарте педагога.

По итогам анализа полученных данных можно сделать вывод, что участники опроса недостаточно знакомы с содержанием профессионального стандарта педагога, причем это относится и к тем респондентам, которые, по их утверждению, досконально изучили этот документ.

На рис. 2 представлено, каким образом распределились ответы респондентов на вопрос: «Вспомните, пожалуйста, какая информация содержится в профессиональном стандарте педагога?». Хотя варианты ответа, которые являются «правильными», в целом участники опроса выбирали чаще, но доля участников опроса, включивших в профстандарт педагога информацию, которая не содержится в этом документе, также значительна. Это в первую очередь относится к таким вариантам,



- Досконально изучил этот документ
- Прочитал документ для общего ознакомления
- «Пробежал глазами», поверхностно ознакомился
- Сам не читал, но слышал о содержании документа от директора/коллег/друзей/знакомых/СМИ и т.п.
- Практически ничего не знаю о содержании данного документа

Рис. 1. Распределение педагогов по уровню знания профессионального стандарта педагога в зависимости от стажа работы по специальности, в %

как «Требования к сбору данных для внутреннего и внешнего аудита соответствия педагога Профессиональному стандарту», «Группа трудовых действий, необходимых умений и знаний педагога по научной деятельности» и «Перечень мероприятий по доведению квалификации педагога до уровня требований профессионального стандарта» — по 22% опрошенных. Несколько реже респонденты дополняли профстандарт педагога «группой трудовых действий, необходимых умений и знаний педагога по индивидуальной трудовой деятельности» — 18%. И лишь небольшая часть опрошенных (8%) считают, что профстандарт педагога содержит «перечень санкций, предусмотренных за прием на работу педагога, не соответствующего профессиональному стандарту».

Проведенный анализ показал, что варианты, которые в действительности не содержатся в профессиональном стандарте, выбирали как педагоги, которые «прочитали документ для общего ознакомления», так и те, которые «досконально изучили этот документ» (табл.). Причем в ряде случаев чаще допускали ошибки респонденты, заявившие, что досконально изучили профессиональный стандарт. Наиболее часто педагоги, декларирующие хорошее знание профстандарта, ошибались, выбирая два варианта. Это «группа трудовых действий, необходимых умений и знаний педагога по научной деятельности» — 31% респондентов, досконально изучивших этот документ, и 25% из тех, кто прочитал его для общего ознакомления, считают, что в Профстандарте присутствует дан-

ная информация, а также «требования к сбору данных для внутреннего и внешнего аудита соответствия педагога профессиональному стандарту» — 30% и 24% соответственно.

Необходимо отметить, что каждый пятый участник исследования не смог ответить на вопрос о том, какая информация содержится в профессиональном стандарте педагога, выбрав вариант «Затрудняюсь ответить» (рис. 2). В основном это педагоги, признавшие, что практически ничего не знают о содержании данного документа — 41% (рис. 3), хотя велика и доля тех, кто прочитал его для общего ознакомления — 29%. Очевидно, респонденты из данной группы при ответе на вопрос «Насколько хорошо Вы знакомы с профессиональным стандартом педагога?» были не совсем искренни, так как при прочтении профстандарта, в том числе и для общего ознакомления, основные положения этого документа они должны были запомнить. Чаще, чем в среднем по выборке, не смогли дать ответ на вопрос о содержании профессионального стандарта педагоги, имеющие педагогический стаж менее 5 лет (25%).

Для повышения уровня информированности педагогов о профессиональном стандарте был создан сайт «ПРОФСТАНДАРТПЕДАГОГА.РФ». На данном сайте представлены как нормативно-правовые и науч-

Таблица

**Распределение педагогов, «досконально изучивших»  
и «прочитавших для общего ознакомления» профстандарт  
по частоте выбора «неправильных» вариантов, в %**

<b>Информация о содержании профстандарта</b>	<b>Досконально изучил этот документ</b>	<b>Прочитал документ для общего ознакомления</b>
Требования к сбору данных для внутреннего и внешнего аудита соответствия педагога профессиональному стандарту	30%	24%
Группа трудовых действий, необходимых умений и знаний педагога по научной деятельности	31%	25%
Группа трудовых действий, необходимых умений и знаний педагога по индивидуальной трудовой деятельности	20%	22%
Перечень санкций, предусмотренных за прием на работу педагога, несоответствующего профессиональному стандарту	10%	9%
Перечень мероприятий по доведению квалификации педагога до уровня требований профессионального стандарта	23%	28%

но-методические материалы, касающиеся профстандарта педагога, так и результаты апробации и внедрения стандарта на региональных стажировочных площадках. Логично предположить, что в условиях повсеместного внедрения в ближайшей перспективе профессионального стандарта педагога этот сайт должен быть востребован в профессиональном сообществе. Но результаты опроса показывают, что это не совсем так. Почти половина (49%) опрошенных не знает о существовании данного сайта (рис. 4.) и, соответственно, не может использовать его в качестве информационного источника.

Как и следовало ожидать, доля педагогов, знающих о сайте «ПРОФ-СТАНДАРТПЕДАГОГА.РФ», выше среди тех, кто «досконально изучил этот документ» — 81% (рис. 4.). Результаты опроса показали, что чем

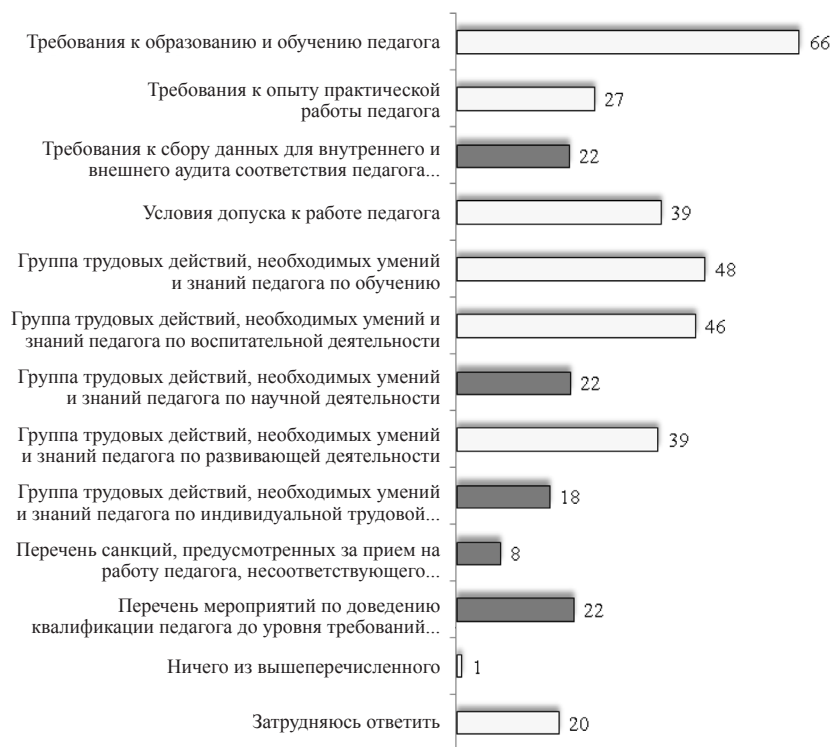
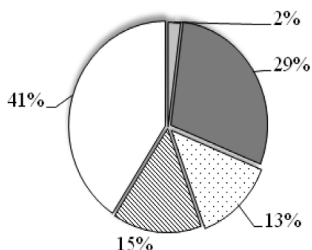


Рис. 2. Распределение педагогов по уровню владения информацией о содержании профессионального стандарта<sup>2</sup>, в %

<sup>2</sup> Серым цветом обозначены те варианты, которые отсутствуют в тексте стандарта.



- Досконально изучил этот документ
- Прочитал документ для общего ознакомления
- «Пробежал глазами», поверхностно ознакомился
- Сам не читал, но слышал о содержании документа от директора/коллег/друзей/знакомых/СМИ и т.п.
- Практически ничего не знаю о содержании данного документа

*Рис. 3.* Распределение педагогов, затруднившихся при ответе на вопрос о том, какая информация содержится в профессиональном стандарте педагога, по декларируемому уровню знания этого документа, в %

ниже респондент оценивает свой уровень знакомства с профстандартом, тем меньше вероятность того, что он знает и о специализированном информационном сайте. Так, только 12% участников опроса, признавших, что практически ничего не знают о содержании стандарта, указали, что с данным сайтом они знакомы.

Следует подчеркнуть, что с повышением профессионального стажа информированность о сайте «ПРОФСТАНДАРТПЕДАГОГА. РФ» среди педагогов увеличивается (рис. 5).

Изучение данных по этому вопросу в региональном разрезе показывает, что самая низкая доля опрошенных, знающих о сайте «ПРОФСТАНДАРТПЕДАГОГА.РФ», — в Северо-Кавказском федеральном округе (38%), самая высокая — в Уральском и Южном федеральных округах (по 62%).

### **Отношение педагогов к профессиональному стандарту**

Принятию профессионального стандарта педагога предшествовали бурные дискуссии, в которых представители педагогического сообщества демонстрировали неоднозначное отношение к стандарту, высказывали сомнения в целесообразности его введения. Одной из задач исследования было выяснение отношения педагогов к профессиональному стандарту педагога.



Рис. 4. Распределение педагогов, знакомых со специальным сайтом «ПРОФ-СТАНДАРТПЕДАГОГА.РФ», по декларируемому уровню знания профессионального стандарта педагога, в %

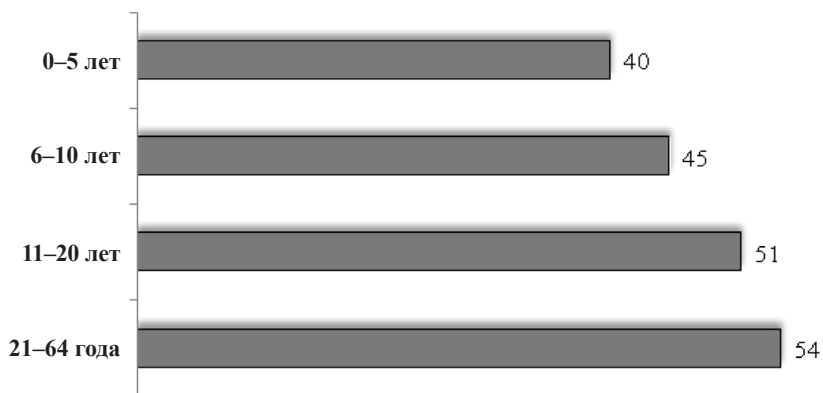


Рис. 5. Распределение педагогов, знакомых со специальным сайтом «ПРОФ-СТАНДАРТПЕДАГОГА.РФ», в зависимости от стажа работы по специальности, в %

Педагоги в целом положительно воспринимают введение стандарта — с разной степенью уверенности указали на это 78% опрошенных, хотя в ответах большинства (68%) присутствует некоторая степень сомнения — «скорее положительно» (рис. 6). Только 3% респондентов заявили о своем «безусловно отрицательном» отношении к профстандарту.





Рис. 6. Отношение педагогов к внедрению профессионального стандарта, в %

Согласно результатам исследования, наблюдается зависимость отношения к профессиональному стандарту от уровня знания этого документа. Более позитивное восприятие стандарта демонстрируют педагоги, которые его «досконально изучили» (каждый четвертый педагог из этой группы относится к нему «безусловно положительно», а совокупная доля тех, кто не готов принять профстандарт, составляет 13%) (рис. 7). Более настороженное отношение к стандарту педагога у респондентов, которые поверхностно ознакомились с этим документом или слышали о нем от коллег, друзей и знакомых. Среди участников опроса, практически ничего не знающих о содержании данного документа, самая высокая доля тех, кто относится к нему «безусловно отрицательно» (10%), а также тех, кто не смог определить свое отношение к стандарту (15%).

На основании оценок респондентов суждений о профессиональном стандарте педагога были рассчитаны индексы как разность долей положительных и отрицательных ответов. Чтобы избежать появления отрицательных значений индекса, к разности прибавлялось 100.

Данные, представленные на рис. 8, демонстрируют, что по пяти из семи предложенных для оценки суждений мнения педагогов рассогласованы достаточно сильно. Это относится в первую очередь к суждениям, индексы которых находятся в интервале 100,1—108,5. Чем ниже значение индекса, тем меньше разность между совокупными долями положительных и отрицательных оценок. На рисунке наглядно показано, что, например, по суждению «Профстандарт повысит качество образования» мнения поддерживающих данную точку зрения и не со-

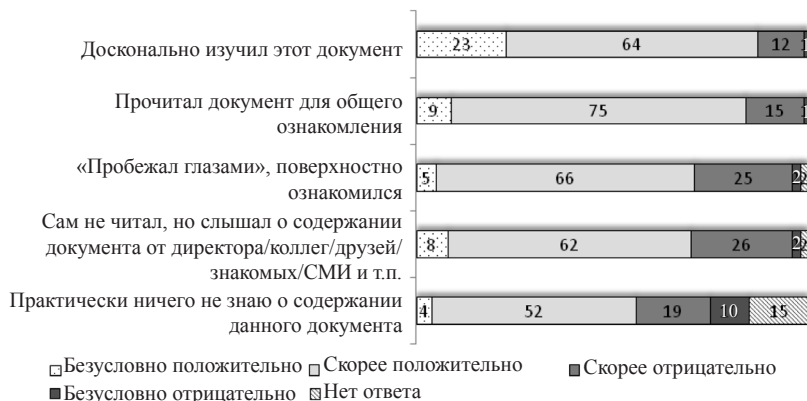


Рис. 7. Отношение педагогов к внедрению профессионального стандарта в зависимости от уровня знания этого документа, в %

гласных с ней разделились практически поровну. При интерпретации данных пищу для размышлений могут дать индексы, отражающие позиции педагогов с разным стажем работы по специальности. В целом наиболее лояльно относятся к стандарту педагоги, проработавшие в школе от 6 до 10 лет.

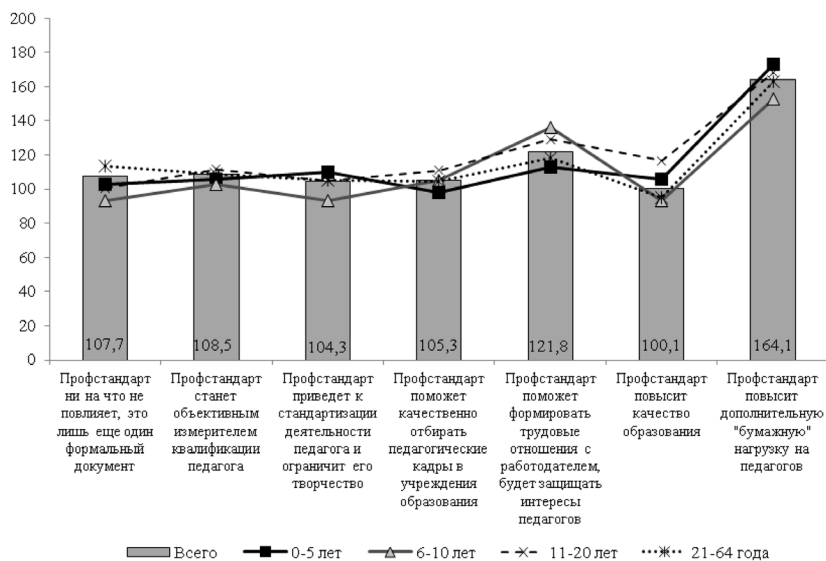


Рис. 8. Индексы отношения педагогов к внедрению профессионального стандарта в зависимости от стажа работы по специальности, в %

Наиболее четко позиция участников опроса проявилась при оценке суждения «Профстандарт повысит дополнительную «бумажную» нагрузку на педагогов» — совокупные доли педагогов, согласных с этим, значительно выше, чем тех, кто придерживается противоположной точки зрения.

На Всероссийском съезде участников апробации и внедрения профессионального стандарта педагога (10—13 ноября 2015 г.) Министр образования и науки Российской Федерации Дмитрий Ливанов отметил, что процесс стандартизации, предусмотренный внедрением профессионального стандарта педагога, не должен приводить к росту бюрократической работы и «бумажной» нагрузки на учителя (Базовик Е.В.).

Между тем подавляющее большинство педагогов (81%) опасаются, что реализация профстандарта повысит дополнительную «бумажную» нагрузку (причем 43% выразили полное согласие с данным суждением).

Как уже было указано выше, профессиональный стандарт предполагается вводить по мере готовности профессионального педагогического сообщества. Готовы ли в настоящее время школы, по мнению участников исследования, работать по профстандарту?

Больше половины опрошенных (55%) считают, что школы, в которых они преподают, в целом готовы к введению профстандарта (с высокой степенью уверенности говорили об этом 9%) (рис. 9). Хотя данное значение показателя вряд ли можно рассматривать как достаточное для перехода на работу в условиях реализации профессионального стандарта педагога.

Каждый четвертый участник опроса не смог оценить, готова ли его школа к внедрению профессионального стандарта педагога. Как и следовало ожидать, в оценке чаще затруднялись педагоги, плохо знакомые с содержанием профстандарта. Среди тех, кто практически ничего не знает о содержании этого документа, вариант «затрудняюсь ответить» выбрали 60% опрошенных, тогда как среди тех, кто досконально изучил стандарт, — 15%.

Как видим, наиболее высока доля педагогов, не сумевших оценить готовность своих школ к введению профстандарта, в Северо-Кавказском и Дальневосточном федеральных округах. Именно в них — наибольшая доля участников опроса, признавших, что практически ничего не знают о содержании данного документа: в Северо-Кавказском округе — 22%, в Дальневосточном — 27%. Необходимо отметить, что в этих же округах респонденты реже, чем в среднем по выборке, указывали на готовность своих школ к внедрению профстандарта.

Совокупные доли респондентов, считающих, что их школы не готовы к введению стандарта, в различных округах находятся в интервале от 14% до 23% (рис. 9). Лишь в четырех округах участники опроса вы-

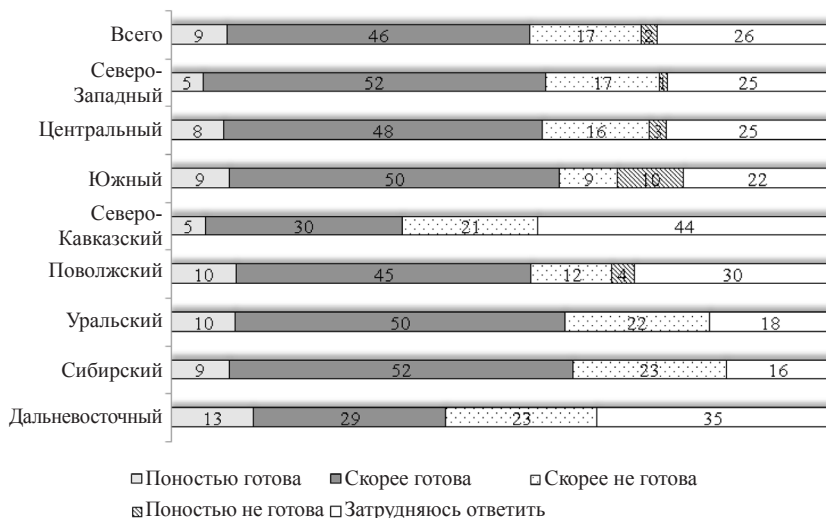


Рис. 9. Распределение мнений педагогов по поводу готовности школ к внедрению профессионального стандарта педагога, в зависимости от региона, в %

бирали вариант ответа «Полностью не готова», чаще всего это делали педагоги из Южного федерального округа (10%).

Подводя итоги проведенного здесь анализа, можно сделать вывод о том, что далеко не все педагоги познакомились с этим документом, а среди респондентов, утверждавших, что изучали стандарт, значительная часть плохо представляет, какая информация содержится в нем. Важно при этом отметить, что до введения профстандарта в действие совсем немного времени.

Использование «вариантов-ловушек» в вопросе о содержании профессионального стандарта педагога позволило выявить, что педагоги склонны завышать свой уровень знания данного документа. Необходимо отметить, что о специализированном сайте «ПРОФСТАНДАРТПЕДАГОГА.РФ», ориентированном на повышение уровня информированности педагогов о стандарте, знает примерно половина опрошенных, и возможности этого электронного ресурса используются в настоящее время не в полной мере.

Полученные данные позволяют говорить о том, что в целом участники опроса позитивно относятся к внедрению профстандарта, хотя среди педагогов присутствуют опасения, что дополнительная «бумажная» нагрузка на педагогов увеличится.

Опираясь на полученные данные, можно констатировать, что проводимая в настоящее время со стороны государства образовательная по-

литика, направленная на постепенное внедрение профстандарта, будет способствовать более эффективной его реализации. Это касается и модернизации педагогического образования, и совершенствования процедуры аттестации педагогов, и выстраивания отношений с работодателями (в том числе в рамках оценки эффективности новой системы оплаты труда) и т.д.

Данная образовательная политика вполне согласуется с передовым мировым опытом. Так, в Австралии, которая одной из последних внедрила профстандарт, опираясь на опыт других стран, было потрачено 3—4 года с момента разработки стандарта на разъяснительную работу с профессиональным сообществом, на сбор замечаний по содержанию стандарта и другого (Tuinamua K., 2011). Это позволило сделать профессиональное сообщество соавтором профстандарта, повысить лояльность по отношению к нему со стороны педагогов.

Важным отличием российского профессионального сообщества является его неструктурированность в вопросах профессиональной деятельности. То есть профессиональные союзы, которые существуют в сфере образования, защищают трудовые права работников, но не занимаются содержанием профессиональной деятельности. Для данных целей во многих странах создаются профессиональные ассоциации (Hargreaves A., 1998, 2012), которые являются активными игроками на поле образовательной политики. Они выражают свою точку зрения по поводу норм, образцов, качества профессиональной деятельности, поддерживая профстандарты и те процедуры, которые с ними связаны. Согласно результатам исследования, профессиональное сообщество вполне готово к созданию общероссийской ассоциации педагогов, целью которой будет организация условий для профессионального развития учителей и приближение к требованиям профессионального стандарта: данную идею поддерживают 45% опрошенных педагогов. В России в настоящее время отсутствует профессиональная ассоциация, которая занималась бы вопросами качества педагогической деятельности. Создание такой организации было бы востребовано, поскольку большая группа педагогов уже сейчас поддерживает эту идею, однако доля неопределившихся (37% опрошенных учителей не смогли выразить своего отношения к данной инициативе) показывает, что при соответствующей разъяснительной работе о целях внедрения профессионального стандарта его реализация была бы более успешной.

### **Библиография**

*Адольф В.А.* Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 5—11.

*Базовик Е.В.* Особенности профессиональных стандартов подготовки учителей в Англии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1395.htm> (дата обращения: 17.06.2016).

*Забродин Ю.М., Гаязова Л.А.* Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественно-профессионального обсуждения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 3. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n3/62423.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62423.shtml) (дата обращения: 17.06.2016).

*Забродин Ю.М., Сергоманов П.А., Гаязова Л.А., Леонова О.И.* Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 65—76. doi:10.17759/pse.2015200506

*Забродин Ю.М., Ямбург Е.А., Гаязова Л.А.* О разработке профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (пояснительная записка к Профессиональному стандарту) // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. № 2. С. 5—21.

*Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105—126.

*Петунин О.В.* Профессиональный стандарт и повышение квалификации педагогов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 3. С. 113—116.

Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] // Учительская газета. 27.02.2014. URL: [http://www.ug.ru/new\\_standards/6](http://www.ug.ru/new_standards/6) (дата обращения: 15.06.2016).

Профстандарт педагога будет внедрен только после полноценной апробации [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. 10.11.2015. URL: <http://минобрнауки.рф/новости/6726> (дата обращения: 15.06.2016).

*Чистякова С.Н.* Профессиональные компетенции педагога и новые стандарты // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 4. С. 14—17.

*Ямбург Е.А.* С учителя нельзя требовать того, чему его никто не учил [Электронный ресурс] // Вестник образования России. 2013. 26.09. URL: [http://vestniknews.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=919](http://vestniknews.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=919) (дата обращения: 17.06.2016).

First report of the independent review of teachers' standards: QTS and Core standards. 2011. 14 July. (UK Dept. of Education, 2011).

*Fullan M.G., Stiegelbauer S.* The new meaning of educational change. London: Cassell, 1993.

*Hargreaves A.* The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership // International Journal of Leadership in Education. 1998. Vol. 1 (4). P. 315—336.

*Hargreaves A.* Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. N.Y.: Teachers College Press, 2003. 230 p.

*Hargreaves A., Goodson I.* Educational Change over Time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity // *Educational Administration Quarterly*. 2006. Vol. 42 (1). P. 3—41.

*Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M.* Second International Handbook of Educational Change. 2010. Vol. 2. Springer. 1077 p.

*Hargreaves A.* Professional capital: Transforming teaching in every school / A. Hargreaves, M. Fullan. M.; N. Y.: Teachers College Press, Abingdon; Routledge, 2012. 240 p.

*Hudson P.* How can preservice teachers be measured against advocated professional teaching standards? // *Australian Journal of Teacher Education*. 2009. Vol. 34 (5). P. 65—73.

*Smyth J.* The politics of reform of teachers' work and the consequences for schools: Some implications for teacher education // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2006. Vol. 34 (3). P. 301—319.

*Sultana R.G.* The initial education of high school teachers: A critical review of major issues and trends // *Studying Teacher Education*. 2006. Vol. 1 (2). P. 225—243.

*Tuinamuana K.* Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses // *Australian Journal of Teacher Education*. 2011. Vol. 36 (12). P. 72—82.

## ГЛАВА 4.

### Использование профессионального стандарта в педагогическом образовании<sup>1</sup>

В главе обсуждается проблема модернизации программ подготовки педагогических кадров в контексте приведения их в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога. Автор выделяет две основные задачи профессионализации педагогических программ, направленные на достижение указанной цели — усиление практической подготовки будущих педагогов на основе механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования (школьно-университетское партнерство) и формирования исследовательских компетенций будущего педагога, обеспечивающих его возможность осуществлять профессиональное развитие (перестройку своих профессиональных действий) на основе проводимого мини-исследования, встроенного в профессиональную деятельность и рефлексии их оснований. Автор обосновывает основные позиции деятельностного подхода в подготовке педагогов и показывает место этого подхода в контексте современных подходов «практик-исследователь» (practitioner-researcher) и «рефлексивный педагог» (reflective teacher). В главе сформулированы требования к разработке основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов на основе развиваемого автором деятельностного подхода и в контексте задач профессионализации таких программ в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Основная цель модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) состоит в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников).

Исходя из этой цели, выпускник программы подготовки педагогических кадров (далее — педагогической программы) должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятель-

---

<sup>1</sup> Текст приведен по изданию: *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>



ности в классе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте. Другими словами, его деятельность как педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления.

Модернизация ОПОП в этой связи предполагает, прежде всего, профессионализацию подготовки педагога, т.е. такую модель его практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами — профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования (ФГОС ОО).

Необходимо отметить, что упрощенное понимание такой цели содержит три существенных риска, которые должны быть учтены в процессе модернизации педагогических программ. Это, во-первых, риск «фельдшеризма» при разработке новых программ, связанный с превалированием утилитарно-методической в ущерб исследовательско-теоретической форме подготовки будущего педагога, при которой во главу угла ставятся, прежде всего, методы, методики и конкретные приемы работы учителя вне контекста анализа ситуации развития ученика, класса и глубокого владения предметным содержанием изучаемого предмета.

Во-вторых, это риск декомпозиции сложной по составу, но единой по форме и структуре профессиональной деятельности педагога на отдельные профессиональные действия, из которых она состоит. «Натаскивание» на правильное исполнение отдельных профессиональных действий не может привести к формированию способности построения и проектирования правильно организованной учебной деятельности учащихся в классе, тем более учета новых (постоянно изменяющихся) условий ее организации и многообразных индивидуальных особенностей и специальных образовательных потребностей учащихся.

Наконец, третий риск, который необходимо учесть при профессионализации педагогических программ, заключается в том, что сама по себе сформированная инструментальная готовность к осуществлению профессиональных действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта отнюдь не гарантирует превращения выпускника педагогической программы в успешного педагога. Педагогическая профессия является одним из примеров деятельности профессиональных групп (сообществ), в которых осуществляется сложная система социальных взаимодействий (педагог-учащиеся, педагог-педагоги, педагог-родители учащихся, педагог-администрация). Вхождение в такую деятельность означает также и вхождение в это профессиональное

сообщество (community of practice) (Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н), а следовательно, освоение всей суммы «культурных средств», включая нормы, правила, ценности, опосредующие такую деятельность и коммуникацию в ней. Таким образом, процесс подготовки будущего педагога должен рассматриваться как последовательное вхождение в такое сообщество.

Реализация указанной цели профессионализации педагогических программ предполагает решение целого ряда принципиально важных задач (не решенных в настоящее время не только в педагогическом, но и в высшем образовании в целом).

Первая задача (в соответствии с рубрикацией и терминологией ФГОС высшего образования (ФГОС ВО)) предполагает изменение требований к результатам ОПОП на основе приведения в соответствие существующего списка осваиваемых компетенций со списком модернизации ОПОП, эта задача является, казалось бы, относительно простой, сложность ее решения связана с необходимостью выделения уровней владения профессиональными (трудовыми) действиями (далее — профессиональными) и компетенциями профессионального стандарта и выявления среди них уровня начинающего педагога, соответствующего квалификации выпускника педагогической программы. Решение этой задачи, с одной стороны, оказывается за рамками собственно проекта модернизации ОПОП и является частью проекта апробации профессионального стандарта, а с другой стороны, требует выработки широкой конвенции в рамках профессионального сообщества о том, какой компетентностью (и, соответственно, уровнем владения профессиональными действиями) должен обладать выпускник педагогической программы, опытный педагог и педагог-эксперт<sup>2</sup>.

Вторая задача предполагает изменение структуры ОПОП в соответствии с целью профессионализации. Решение этой задачи связано с переходом от исторически сложившегося в российском педагогическом образовании дисциплинарного способа построения ОПОП, в котором основной образовательной единицей является учебная дисциплина, к модульному принципу построения ОПОП. Несмотря на то, что формально переход к модульному принципу формирования программ произошел одновременно с переходом на ФГОС ВПО в рамках двухуровневой системы образования (бакалавр-магистр) и даже прописан во ФГОСах всех

---

<sup>2</sup> В рамках реализации проекта модернизации педагогического образования вузам-участникам проекта предстоит выработать свои предложения о том, каким уровнем владения компетенциями профессионального стандарта должен обладать выпускник педагогической программы по трем крупным направлениям подготовки (педагогическое, психолого-педагогическое и специальное (дефектологическое) образование).

направлений подготовки (по УГСН «Образование и педагогические науки»), на практике в большинстве случаев модуль является по-прежнему формальным и довольно искусственным объединением близких по академическим целям учебных дисциплин. Реально основной структурной единицей большинства ОПОП остается учебная дисциплина, что видно в том числе из того, что средством формирования тех или иных компетенций являются именно они, а отнюдь не модули, в которые они формально входят. Такое положение вещей отражает, прежде всего, знаниевую, а не деятельностную ориентацию в разработке ОПОП. Если реальным образовательным результатом являются не профессиональное действие или сложное умение (требующее синтеза знаний и компетенций, связанных с разными учебными дисциплинами), а знание или, вернее, учебная информация, то основной структурной единицей образовательной программы вполне может быть учебная дисциплина. Если же целью модернизации становится переход к формированию сложных по своему составу трудовых функций и профессиональных действий (заданных в профессиональном стандарте педагога), предполагающих комплекс знаний и компетенций, формируемых в разных дисциплинах, то основной единицей должен стать объединяющий их модуль, определяющий подбор учебного содержания своих разделов.

Второй аспект перехода к реальному модульному типу построения педагогических программ предполагает другой способ формирования самой структуры и содержания модуля. Если в большинстве имеющихся ОПОП, построенных на основе ФГОС-3 и 3+, модуль является лишь формальным объединением относительно самостоятельных и традиционно представленных в учебных планах теоретических учебных дисциплин, то переход к модулю как единице формирования трудовых функций и профессиональных действий, на которые и направлена ОПОП в целом, невозможно осуществить, ограничившись объединением в модуль необходимых для освоения профессионального действия разных, но лишь теоретических разделов. Освоить трудовую функцию и профессиональные действия в рамках модуля исключительно в университетской аудитории невозможно. Модуль должен быть дополнен существенной долей практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки в специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и на практической «клинической» базе (в условиях реальной образовательной организации).

Таким образом, в процессе модернизации педагогических программ должен быть осуществлен переход к модульному принципу их формирования. При этом каждый модуль оказывается комплексной практико-теоретической единицей, направленной на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональ-

ному стандарту педагога. Учебное содержание модуля должно включать в себя содержание тех теоретических дисциплин или их разделов, которые в совокупности обеспечивают возможность сформировать у слушателя необходимые знания, умения и профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции (или функциями) будущего педагога. Изучение содержания модуля предполагает на первом этапе знакомство с осуществлением формируемых профессиональных действий в условиях учебно-ознакомительной практики, выполнение в ряде случаев самостоятельных профессиональных проб и формулирование списка теоретических вопросов и педагогических проблем (задач), решение которых необходимо для успешного выполнения формируемого профессионального действия (трудовой функции). На втором этапе освоения модуля (в процессе решения поставленных педагогических проблем) слушатели осваивают теоретическое содержание, представленное комплексом различных разделов или учебных дисциплин, но взаимосвязанных общим основанием профессионального действия (действий), требующего знание этого содержания. Важно при этом, что организованное таким образом изучение теоретической части модуля должно осуществляться при максимально активной самостоятельной работе самих слушателей (в том числе в групповых формах). Теория модуля, таким образом, изучается как поиск ответов на вопросы, поставленные на первом этапе изучения модуля (этап учебно-ознакомительной практики), в форме поиска решений конкретных педагогических проблем и задач, сформулированных по его завершении, создавая условия для осмысленного отношения слушателя к изучаемому теоретическому материалу (что позволяет преодолевать один из главных недостатков большинства существующих ОПОП — отсутствие связи между изучаемым теоретическим материалом и содержанием будущей профессиональной деятельности). На третьем этапе изучения модуль может включать в себя отработку необходимых приемов, методов, методик, т.е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (практикум, учебная лаборатория). Этот этап направлен, по сути, на моделирование профессионального действия, т.е. его изучение и освоение в модельной (и в этом смысле упрощенной по сравнению с реальной) ситуации. Наконец, на следующем (четвертом) этапе изучения модуля происходит апробация освоенного профессионального действия в условиях реальной образовательной организации, выступающей в качестве необходимого элемента модуля («клинической практической базы» модуля) в условиях специально организованной рефлексии. Целью этого этапа изучения модуля (учебная практика) является анализ освоения профессионального действия слушателями в реальной образовательной среде, контроль правильности его выполнения и оценка его сформированности.

Различия между реализацией осваиваемого профессионального действия в модельной ситуации (практикум) и в реальных условиях (на клинической базе) (в частности, неуспешность или неэффективность такого действия в условиях реальной образовательной организации и реальных учащихся) становится основным содержанием пятого этапа изучаемого модуля — организации психолого-педагогического исследования, направленного на анализ причин и проблем в реализации профессионального действия<sup>3</sup>.

Такой вид психолого-педагогического исследования, направленного не столько на получение новых научных данных (академическое исследование), сколько на решение конкретной педагогической проблемы в классе, развитие профессиональных действий и самой профессиональной деятельности педагога становится новым видом НИРС в рамках педагогических программ и одним из важных механизмов соединения теории, практики и науки в рамках единой интегрированной единицы образовательной программы (см. табл. 1). Кроме того, включение НИРС в каждый модуль ОПОП позволяет устранить риск «фельдшеризма», указанный выше.

Таблица 1

### Структура учебного модуля и этапы его изучения

№	Название этапа	Учебное содержание
Этап 1	Учебно-ознакомительная практика	1. Демонстрация образцов профессиональных действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями; 2. Профессиональные пробы. Попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий; 3. Формирование списка педагогических проблем и задач.
Этап 2	Теоретический	1. Изучение теоретического материала модуля как способа решения педагогических проблем и задач; 2. Формирование способов выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект); 3. Отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум).
Этап 3	Учебная практика	1. Выполнение профессиональных действий на клинической базе (реальной образовательной организации) в условиях супервизии.

<sup>3</sup> Возможно также проведение исследовательского этапа до апробации осваиваемого действия (для изучения условий его организации).

№	Название этапа	Учебное содержание
Этап 4	НИРС	1. Анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий; 2. Организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия.
Этап 5	Теоретико-рефлексивный	1. Организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учетом результатов НИРС; 2. Формирование общего способа профессиональных действий (понимание реализации профессионального действия в пространстве возможностей).

Помимо развития профессионального действия за счет научного изучения условий его реализации или причин его неуспешности, включение исследовательского блока в изучаемый модуль позволяет сформировать рефлексивное отношение слушателя к осваиваемому профессиональному действию. Обсуждение с другими слушателями и куратором условий и способов своих профессиональных действий позволяет не просто его «присвоить», а понять его в пространстве профессиональных возможностей, т.е. осуществить теоретическое, профессионально-мировоззренческое обобщение.

Таким образом, основные направления модернизации педагогических программ в рамках совершенствования их структуры связаны с переходом к модульному принципу построения программы (с включением учебно-ознакомительной и учебной практик, а также НИРС в каждый модуль), предполагающему, что содержание и цели изучения каждого модуля направлены на овладение соответствующими профессиональными действиями (трудовыми функциями) профессионального стандарта педагога.

Реализация этого подхода предполагает существенное увеличение объема практики (до 60—80 единых зачетных единиц) (в программах бакалавриата), из которых 30—40 единых зачетных единиц включается в форме тематических практик, заданных содержанием модулей-блоков распределенной практики (на 1—3 курсах бакалавриата), необходимых для полноценного освоения профессиональных действий, и не менее 30 единых зачетных единиц выделяется на организацию долгосрочной производственной практики (стажировки) на 4 курсе программ прикладного бакалавриата, направленной на организацию освоения целостной профессиональной деятельности в соответствии с целями программы на одной из клинических баз, организованных на принципах школьно-университетского партнерства

в условиях супервизии со стороны опытных педагогов образовательной организации<sup>4</sup>.

Учебным содержанием такой долгосрочной производственной практики (стажировки) является:

1. Синтез освоенных трудовых функций и профессиональных действий в трудовую единую (профессиональную) деятельность;

2. Встраивание слушателя в систему сложных социальных взаимодействий в реальной образовательной организации, освоение необходимых «культурных» (в том числе и знаковых) средств, опосредствующих процессы коммуникации и коллективно-распределенной деятельности в такой организации («вхождение в сообщество практики»), обучение в таком сообществе не только в отношениях с супервизором, но и с другими членами сообщества и участниками образовательного процесса;

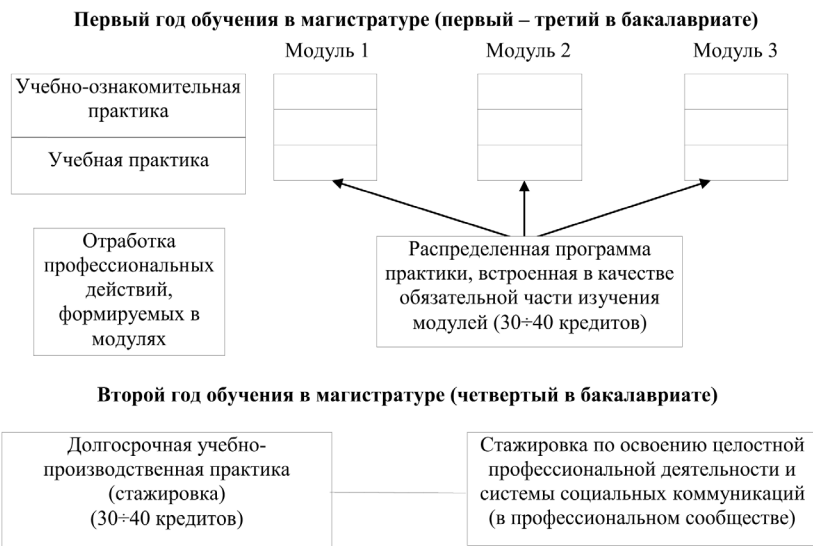
3. Сбор необходимого эмпирического материала, который может стать основанием для научной рефлексии своего педагогического опыта и содержанием психолого-педагогического исследования, направленного на развитие собственной профессиональной деятельности и разработку персональной педагогической теории.

Перераспределение ресурсов программы в пользу увеличения практики (в том числе ее включения в изучаемые профессиональные модули)<sup>5</sup> и НИРС может быть осуществлено не столько за счет «механического» уменьшения общего объема теоретической подготовки, сколько за счет усиления самостоятельной работы слушателей, принципиального изменения направленности лекционной части теоретических дисциплин и использования современных электронных образовательных ресурсов и педагогических технологий (в том числе технологии смешанного обучения — «blended learning»). Принципиально важным при этом является изменение репродуктивного подхода в теоретическом обучении педагогов, сводящегося фактически к пересказу лектором учебных пособий (как правило, написанных другими авторами) и контролю запоминания слушателями учебной информации, представленной в таких лекциях. Помимо того, что этот подход, являясь доминирующим в педагогических программах, не приводит ни к какому содержа-

---

<sup>4</sup> Для магистерских программ предусматривается аналогичный порядок перераспределения ресурсов в пользу усиления практической подготовки выпускников с организацией тематически заданной и распределенной по модулям учебно-ознакомительной и учебной практики на 1 курсе магистратуры и долгосрочной (не менее семестра) производственной практики (стажировки) на клинической базе на 2 курсе обучения в программах магистратуры с усиленной прикладной (профессиональной) направленностью.

<sup>5</sup> Необходимо отметить, что такое увеличение практической подготовки в целом соответствует аналогичным требованиям к практической подготовки педагога в большинстве стран Европы и США, которые предполагают не менее 1500 часов практической подготовки, а также государственной политике РФ в области образования.



*Схема 1. Распределенная программа практики*

тельному освоению изучаемого теоретического материала, он остается предельно затратным по бюджетным расходам и минимальным по их эффективности.

Задача, требующая решения, таким образом, состоит не только в увеличении практической части программы для обеспечения большей профессионализации подготовки педагогов, но и в принципиальной перестройке ее теоретической части. Изучение теории, связанной с освоением профессиональной деятельности, не может происходить в не-деятельностной форме. При этом деятельностный подход предполагает не только анализ профессиональной деятельности, ее моделирование и апробацию осваиваемого образца. Он предполагает такой способ изучения теоретического содержания, который, прежде всего, связан с результатами самостоятельной и групповой работы студентов под руководством преподавателя с этим учебным содержанием, а не работу преподавателя по пересказу этого содержания. Переход от тотального «говорения» преподавателя к лекциям, задающим методологический взгляд на изучаемое содержание, и к анализу самостоятельной (групповой) работы самих студентов позволяет не только сократить необходимые для этого часы (ресурсы на теорию), но и существенно повысить качество изучения теории.

Третьим важным разделом модернизации ОПОП в целях их приведения в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога является изменение требований к условиям реализации модер-



низируемых ОПОП. С учетом масштаба модернизации следует, видимо, говорить о принципиальной переработке таких требований, реализация которых позволит поднять на качественно иной уровень практическую, исследовательскую, теоретическую (включая методологическую) подготовку будущих педагогов, в совокупности гарантируя их готовность к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Традиционный перечень требований к условиям реализации ОПОП включает: требования к кадровым условиям, требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению ОПОП, требования к финансовым условиям реализации программ.

На наш взгляд, для реализации указанных выше целей модернизации все три раздела должны быть существенно уточнены. Раздел материально-технического и учебно-методического обеспечения реализации ОПОП должен быть дополнен требованиями к условиям организации практической подготовки студентов (включая организацию сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями и организациями СПО), а также требованиями к организации НИРС. Материально-техническое обеспечение условий реализации ОПОП должно также включать в себя возможность использования дистанционных образовательных ресурсов (в том числе по модели смешанного обучения) и повышения академической мобильности слушателей программы. В этом же разделе должны быть предельно конкретно описаны спецпрактикумы, необходимые для отработки содержания основных трудовых функций будущего педагога, и механизмы организации школьно-университетских партнерств для обеспечения условий полноценного формирования профессиональных действий в условиях супервизии.

### **Требования к условиям организации практической подготовки**

В исследовательской литературе по образованию педагогов выделяются два основных подхода к организации практической подготовки педагога: научение конкретным профессиональным действиям, т.е. действиям, эффективным в конкретных и знакомых (по практике) условиях (англо-американская традиция подготовки с заранее определенными и сформулированными результатами, соответствующими определенным требованиям, например, профессионального стандарта — «Curriculum»), и «Bildung» (немецкая и скандинавская традиции подготовки педагога, в большей степени ориентированная не на узко-практическую, а углубленно-теоретическую подготовку, в которой создается и приобретает форму личность будущего педагога, в том числе создается его «персональная пе-

дагогическая теория»). В зависимости от различия в этих подходах и роль «практикума», т.е. практической подготовки (в широком смысле слова), оказывается принципиально разной. В первом случае это присвоение и освоение набора технологически выверенных профессиональных действий, эффективных в изучаемом контексте, во втором случае это соучастие в профессиональной деятельности, вхождение в профессиональную общность, в рамках которой происходит соединение теории (что) и техники, способа (как) в каждый раз новое и уникальное действие или решение в условиях неопределенности и отсутствия четких правил (аналогом чего является «не игра по нотам, а джаз»).

При организации практики важно, чтобы ожидания и теоретические подходы к практике (описанные выше) у основных «стейкхолдеров» (студенты, школьные супервизоры и университетские профессора) совпадали.

Практика позволяет будущему педагогу набрать достаточный опыт для выработки профессионального мышления, способности к принятию решения в новых ситуациях с помощью специально организованной рефлексии.

Согласно Дьюи (1904), существуют две основные модели освоения практического опыта: модель наставничества (*apprentice model*), в рамках которой сам ментор (учитель) является моделью и образцом, чье поведение и действия копируются и воспроизводятся обучаемым, и лабораторное моделирование, в рамках которого будущий педагог наблюдает, анализирует и обсуждает различные виды и модели профессиональных действий работающих педагогов, постепенно приходя к собственным выводам о том, что из увиденного эффективно и когда, т.е. теория. В первой модели практического обучения, а вернее — подготовки (*training*) нужен супервизор или ментор, являющийся лучшим образцом профессиональной деятельности. Во втором подходе (более близком к «*Bildung*») нужен супервизор, способный организовать рефлексии и обсуждение разного опыта. Оба подхода могут существенно дополнять друг друга.

Практика и практикум являются первой пробой входа в профессиональную деятельность в условиях поддержки и супервизии, от ее качества во многом зависит успех этой деятельности в дальнейшем. Анализ профессионального опыта как системы взаимодействия субъекта с объектами и другими людьми призван подготовить слушателя к будущему. Однако подготовить будущего педагога ко всем возможным ситуациям в классе в процессе прохождения им практики принципиально невозможно, следовательно, ему нужно дать средства, позволяющие выстраивать приоритеты и принимать решения на основе своих профессиональных суждений, в условиях, которые ему не встречались в процессе обучения. Таким образом, главной целью практики является формирование профессионального мировоззрения, профессионального мышления, т.е., по сути, метапрофессиональных компетен-

ций, позволяющих эффективно действовать в новых условиях неопределенности, а отнюдь не обучение некоторому эффективному, но ограниченному набору «клише», не работающих в новых условиях. В каком-то смысле эта цель полностью совпадает с целью общего образования, сформулированной на основе деятельностного подхода в ФГОС ОО — формирование способности самостоятельно учиться. Подлинной целью практической подготовки педагога, таким образом, является формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, т.е. развитию своей деятельности в новых и каждый раз уникальных условиях.

Это значит, что практика не может быть построена только как освоение и копирование профессиональных действий. Она должна строиться как решение педагогических проблем (задач), направленных на нахождение *общего способа профессионального действия*, из которого можно получить целое многообразие уникальных и специфичных для разных условий профессиональных действий. Будущему педагогу нужно не просто научиться хорошо проводить урок в конкретном классе под руководством опытного учителя-наставника, а научиться так организовывать урок, чтобы его можно было проводить в маленьком классе и большом, в элитной школе и в классе с учащимися-мигрантами, учащимися с ОВЗ, т.е. в любом классе. Освоение общего содержания практики должно обеспечивать решение целого класса профессиональных задач.

## **Организационные аспекты практической подготовки**

Организация практической подготовки студентов, соответствующей целям и содержанию описанному выше, предполагает определение и использование ряда основных элементов:

1. Организация сетевого взаимодействия с общеобразовательной организацией, построенного на принципах школьно-университетского партнерства, включая разработку критериев отбора образовательных организаций для участия в партнерстве, проведение такого отбора, сертификацию отобранной организации в качестве партнера по реализации педагогической программы, оформление договорных отношений с партнером, разработку согласованной учебно-методической документации и программы практической подготовки на базе партнера, направленной на формирование списка профессиональных компетенций, соответствующих задачам модуля и требованиям начального уровня профессионального стандарта педагога, разработка контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности профессиональных компетенций;

2. Организация координации взаимодействия с образовательной организацией-партнером, проведение контроля и оценки сформированности

профессиональных компетенций студента, учет сформированных компетенций в электронном портфолио выпускника, организация научной рефлексии оснований формируемых профессиональных действий студента, постановка задач и сопровождение НИРС, направленной на преодоление проблем, возникающих в реализации профессиональных действий студента. Организация теоретического обобщения итогов практической части изучаемого модуля.

Реализация взаимодействия университета с общеобразовательной организацией, построенного на принципах *школьно-университетского партнерства*, предполагает принципиальный пересмотр традиционного (для педагогического образования) подхода, в рамках которого школа воспринимается как «младший брат» университета, принципиально не разнзначный по социальному статусу и «весу», с точки зрения влияния на подготовку будущего педагога. Школа, с этой точки зрения, воспринимается обычно, прежде всего, как место иллюстрации знаний, сформированных в теории в университете.

Понимание структуры профессионального знания педагога как знания, прежде всего, практического (*tacit knowledge*) предполагает принципиальное изменение отношения к школе в рамках подготовки педагогов, связанное с пониманием невозможности подготовить к профессиональной деятельности вне школы, в которой представлены образцы реальных профессиональных действий и технологий, а также педагоги, являющиеся обладателями формируемых компетенций. Таким образом, именно школа оказывается ключевым источником важнейших компонентов содержания профессионально-ориентированных программ подготовки и может рассматриваться в них в качестве равного, если не главного партнера университета (K. Zeichner, L. Darling-Hammond, Cohran-Smith).

Отбор такой школы в качестве возможного и равноправного партнера университета по реализации педагогической программы должен быть направлен прежде всего на верификацию того, обладает ли школа образцами тех профессиональных действий, которые необходимо сформировать у будущего педагога в рамках учебных задач определенного профессионального модуля (модулей) или долгосрочной учебно-производственной практики.

Вторым элементом такого отбора является оценка кадрового потенциала школы как возможного партнера, с точки зрения наличия в ней опытных педагогов, обладающих не только соответствующими профессиональными компетенциями, но и социальными компетенциями, необходимыми для совместной работы с коллегами (в данном случае — будущими педагогами).

При наличии указанных условий школа должна разработать программу формирования профессиональных компетенций в соответствии

с содержанием изучаемого модуля. Программа такой практической подготовки должна содержать не только список осваиваемых профессиональных действий и видов профессиональной коммуникации, но и описывать основные типы профессиональных педагогических задач (проблем), решаемых с помощью этих профессиональных действий, а также формы самостоятельной, совместной с супервизором и групповой (с другими студентами) учебной работы, в рамках которых будет происходить решение этих учебных задач. Программа должна указывать, какими знаниями и компетенциями должен обладать студент до начала практики и по ее окончании, а также как будет оцениваться достижение формируемых компетенций. Кадровое обеспечение программы должно включать указание на всех педагогов, участвующих в супервизии студентов, и описывать всю возможную систему социальных коммуникаций студента с основными субъектами образовательного процесса.

Разработанная школой-партнером программа практики в соответствии с задачами профессионального модуля должна быть рассмотрена и утверждена на ученом совете (профильной кафедре) университета. Утверждение университетом программы, разработанной школой означает, что школа становится реально важным и равноправным партнером университета по формированию профессиональных компетенций будущего педагога и несет за это существенную долю ответственности, что закрепляется в том числе в форме соответствующего договора о школьно-университетском партнерстве, предполагающем финансирование работ партнера в рамках норматива средств, выделенных бюджетом на подготовку студента педагогической программы, пропорционально доле формируемых компетенций от их общего числа.

Реализация совместной программы предполагает два вида оценки сформированности профессиональных компетенций: супервизором, который по итогам практики делает соответствующие записи в электронном портфолио будущего педагога, экспертно оценивая уровень овладения профессиональными действиями в соответствии с требованиями профессионального стандарта из списка, ограниченного содержанием модуля; и на основе использования университетом профессионального теста, независимого от школы-партнера и разработанного на основе требований профессионального стандарта. Успешное прохождение такого теста большинством студентов, проходивших практику в школе-партнере, означает, что качество практической подготовки в ней соответствует требованиям профессионального стандарта. Напротив, массовое неуспешное прохождение теста (при корректности его разработки) говорит о том, что или разработанная программа, или ее реализация не соответствуют требованиям стандарта, и договорные отношения с партнером могут быть досрочно прекращены.

## **Формы работы стажера школьного супервизора и координатора от университета**

Учебная работа стажера (будущего педагога) в процессе прохождения тематической (модульной) практики под руководством опытного педагога-наставника (супервизора) предполагает включенное наблюдение образцов профессиональных действий супервизора и других педагогов, участие в анализе урока, планирование уроков (индивидуальное и в группе других стажеров), совместное проведение урока вместе с педагогом-супервизором, самостоятельное проведение урока, проверку самостоятельных и контрольных заданий учащихся и целый ряд других видов профессиональных действий. По мере прохождения практики определенного модуля стажер должен осуществить под руководством педагога-супервизора переход от действия, осуществляемого под полным контролем супервизора, к действию, осуществляемому с некоторой помощью супервизора (в ряде случаев — совместного с ним), и, наконец, к самостоятельному профессиональному действию.

Многочисленные исследования, направленные на изучение эффективности практической подготовки педагога в условиях супервизии, показывают, что даже опытный педагог, осуществляющий супервизию стажера, для эффективного выполнения этой функции должен пройти специальную программу подготовки. Отбор кандидатов на эту должность предполагает оценку не только их профессиональных компетенций в работе с учащимися, но и наличие личностно-профессиональных компетенций, необходимых супервизору для работы со стажерами. Не любой даже очень хороший педагог может стать хорошим педагогом-супервизором в случае отсутствия у него требуемых для этой деятельности компетенций.

Важным условием эффективности работы супервизора со стажерами является не ситуативный, а продуманный способ его деятельности в соответствии с разработанной программой практики. Разработка такой программы включает составление списка педагогических проблем (задач), которые будут предложены стажеру в процессе практики. Решение таких задач предполагает освоение набора профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога. Разработка деятельностной программы практики стажера может быть осуществлена супервизором (или группой кандидатов в супервизоры) в ходе повышения их квалификации (под руководством преподавателей университета). Такое повышение квалификации должно предшествовать организации собственно модульной практики стажеров. Разработанная супервизором программа практики должна быть представлена на итоговую защиту, целью которой является ее рассмотрение комиссией, включающей опытных педагогов и сотрудников университета, с целью верификации того, что выполнение такой программы стажером действи-

тельно приводит к формированию у него необходимых профессиональных действий.

В ходе реализации модульной практики необходимо учесть риск дублирования функций педагога-супервизора (являющегося педагогом общеобразовательной организации) и куратора (координатора) такой практики из числа преподавателей университета. Неразличение профессиональных задач супервизора и координатора автоматически приводит к дублированию их действий в отношении стажера, противоречиям в их оценке действий стажера и, в конечном счете, конфликту между ними.

С учетом сказанного выше о целях и содержании практической подготовки будущего педагога наиболее целесообразным представляется такое различение ролей супервизора и координатора, при котором супервизор отвечает за формирование профессионального действия «по образцу», являясь для стажера в некоторой степени образцом модельных профессиональных действий с учащимися, в то время как профессиональная задача университетского координатора практики в большей степени связана с организацией рефлексии в отношении к результатам действий стажера, научных исследований проблем, препятствующих их реализации и организации понимания стажером модельных действий в пространстве возможных профессиональных действий, в том числе в изменяющихся условиях (см. табл. 2).

Таблица 2

**Распределение сфер ответственности в рамках сетевого взаимодействия школа-университет при изучении модуля**

№	База	Содержание
Этап 1	Школа	Супервизор: — демонстрация образца профессиональных действий. Университетский координатор: — формирование списка педагогических проблем.
Этап 2	Университет	Университетский координатор: — интеграция теоретического материала как средства решения педагогических проблем; — отработка инструментария готовности к осуществлению профессиональных действий.
Этап 3	Школа	Супервизор: — формирование профессиональных действий (от показа образца через совместное выполнение к квазисамостоятельной деятельности).
Этап 4	Школа	Университетский координатор: — организация НИРС.
Этап 5	Университет	Университетский координатор: — формирование общего способа профессионального действия.

## **Требования к условиям организации исследовательской подготовки учащихся**

Реализация предыдущих требований, направленных на усиление практической подготовки, связанной не только с освоением стандартных профессиональных действий-приемов, но направленной на формирование широкой способности к построению эффективных профессиональных действий в условиях неопределенности и появления новых условий их реализации, невозможна без изменения роли, места и содержания исследовательской подготовки будущих педагогов.

Такое усиление роли исследовательской подготовки будущего педагога тесно связано с попыткой реализации подходов *practitioner-researcher* и *reflective practitioner*.

## **Содержание НИРС в контексте профессионального развития педагога**

Проблемы, возникающие в осуществлении профессиональных действий педагога, приводят к необходимости проведения им встроенного научного исследования как необходимого этапа и механизма перестройки профессиональных действий. Таким образом, рефлексивный практик, способный к саморазвитию, развитию профессиональных действий в ответ на проблемы и изменяющиеся условия их реализации, оказывается, прежде всего, практиком-исследователем, осуществляющим такую перестройку не на основе проб и ошибок, а на основе научного метода, включающего возможность проведения научного анализа собранных данных, формулирования гипотезы о причине затруднений и синтезе нового, более совершенного профессионального действия.

## **Цикл развития профессиональных действий**

Педагог, реализующий обучение по типу учебной деятельности, направленной на формирование способности учащихся к самостоятельному обучению, неизбежно оказывается таким же обучающимся, как и его учащиеся. То есть в развивающем обучении развивается вся система деятельности, включая не только учащихся, но и учителя, в то время как в традиционной (знаниевой) модели обучения не развивается никто (ни учащиеся, ни учитель).

Решение задачи подготовки педагога, готового к формированию у учащихся способности самостоятельно учиться, оказывается возмож-



### Цикл развития профессиональных действий

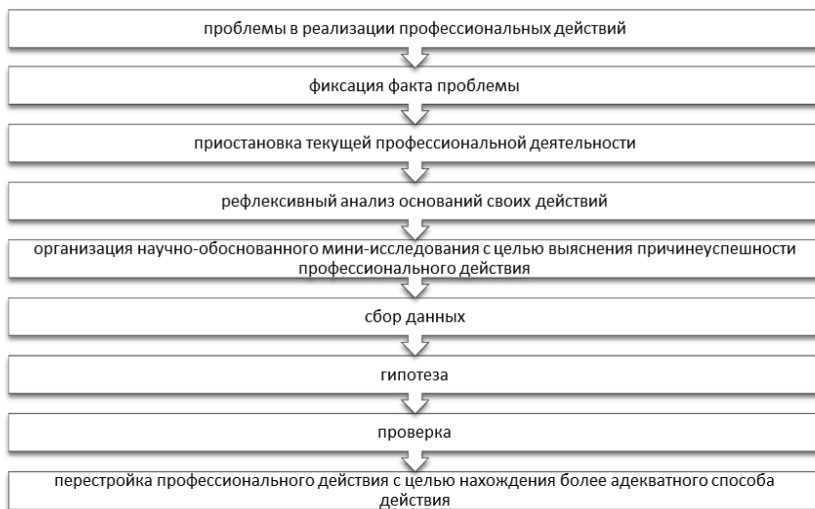


Схема 2. Цикл развития профессиональных действий

ным, если в ходе такой подготовки у самого будущего педагога происходит не просто формирование способности к осуществлению профессиональных действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта, но формирование способности к самостоятельному развитию своих профессиональных действий и самой профессиональной деятельности на основе использования необходимых для этого исследовательских компетенций (практик-исследователь) и способности к проведению рефлексии в отношении собственных профессиональных действий (рефлексивный практик).

Обе эти составляющие в компетенциях педагога гарантируют его способность к перестройке собственной профессиональной деятельности в новых условиях (отличных от тех, в которых проходило его обучение). Подготовка, направленная на достижение такой цели, на наш взгляд, в полной мере реализует культурно-исторический и деятельностный подходы в педагогическом образовании.

Достижение указанной цели (способности к самостоятельному профессиональному развитию) предполагает, таким образом, решение двух тесно связанных задач в подготовке педагога: формирование исследовательских компетенций и организация рефлексии собственного способа профессионального действия.

Если на первом этапе профессионализации подготовки педагога происходит освоение основных способов профессиональных действий,

связанных с требованиями профессионального стандарта в типовых (модельных) условиях, то на втором этапе профессионализации этой подготовки — переходе к учебно-производственной квазисамостоятельной практике — выявляется неэффективность некоторых из этих действий и возникает необходимость в выяснении причин этого и перестройке типового профессионального действия в действие уникальное для новых условий его реализации. Действия университетского куратора (координатора) состоят при этом не в дублировании действий школьного супервизора, а в организации действий стажеров по изучению причин затруднений, организации рефлексии (групповой и индивидуальной) и организации построения нового, более совершенного профессионального действия. Важным результатом завершения этого этапа является не только построение профессионального действия, более адекватного новым условиям его реализации, но и понимание такого действия в пространстве возможных действий, которое и позволяет обеспечить переход от натаскивания на узкий набор освоенных действий к более глубокой и содержательной ориентировке будущего педагога в пространстве профессиональной деятельности, способности изменения и развития своих профессиональных действий.

### **Деятельностный подход в подготовке педагога**

Научно-обоснованное мышление будущего педагога соединяет его теоретические знания и практические знания в персональную педагогическую теорию, для достижения этого студенты должны получить опыт аргументации, верификации гипотез и принятия решений в процессе решения педагогических проблем.

По сути, можно выделить два уровня владения профессиональной деятельностью педагога: базовый (элементарный) и общий.

На базовом (элементарном) уровне, доступном любому взрослому, работающему с детьми, используются в основном «естественные» и спонтанные представления о преподавании. Этот тот уровень профессиональной деятельности, который доступен благодаря подготовке, направленной на освоение преимущественно предметного учебного содержания и практических навыков преподавания. Он достигается практически каждым будущим педагогом и именно об этом уровне преподавания может говорить известная фраза о том, что учителями рождаются, а не становятся в процессе подготовки.

Однако, в исследовании Wilson, Floden and Ferrini-Munday (2001) показано, что несмотря на то, что курсы, ориентированные на такое педагогическое содержание, оказывают существенный позитивный эффект на достижения учащихся, дальнейшее продолжение таких курсов не приводит к повышению этих результатов учащихся (эффект порога).

По сути, дальнейшее повышение результатов учащихся в процессе продолжения непрерывного образования педагога возможно только в процессе перехода от базового уровня обучения преподаванию (basic) к общему способу обучения (general), который основан не только на освоении практических навыков и знаний педагогического (учебного) содержания, но несколько дистанцирован от ежедневной педагогической практики и активно использует процессы обсуждения, мышления, дискуссии и других видов исследовательских действий.

Такой уровень подготовки педагога предполагает вовлечение метакогнитивных процессов и процессов принятия решений.

Исследовательский подход к подготовке педагогов и означает переход от подготовки на элементарном уровне к подготовке на общем уровне.

На наш взгляд, как в самой профессиональной деятельности педагога, так и в подготовке будущего педагога возможно выделить два уровня реализации профессиональной деятельности: естественный и культурный. Естественный способ деятельности педагога фактически одинаков у педагога и у любого взрослого, который попробует преподавать. В его основе находятся спонтанные представления об учащих, процессе преподавания и обучения. Отличие любого взрослого от подготовленного, но соответствующего этому уровню педагога лишь в том, что последний владеет содержанием педагогических знаний (предметное содержание учебного предмета, программа учебного предмета, знания об управлении классом) и набором практически освоенных шаблонов педагогических действий.

В отличие от натурального, на культурном уровне владения профессиональной деятельности используются не рассудочные, спонтанные представления о преподавании (общие с любым не подготовленным взрослым), а научно обоснованные методы доказательного принятия педагогических решений на основе научного исследования педагогической проблемы и научно-опосредованного суждения, принятие решений на основе анализа, верификации гипотезы и рефлексии собственного способа действия. Другими словами, в основе культурного способа преподавания лежат принципиально другие способы профессионального мышления педагога. В этой связи профессионализация подготовки педагога означает формирование именно культурного, т.е. опосредованного способа его будущей профессиональной деятельности, необходимым механизмом которого являются научно-обоснованные способы профессионального мышления, принятия педагогических решений и рефлексии. Подготовка учителя, способного к такой профессиональной деятельности, не сводится только к усилению практической подготовки и освоению некоторого набора стандартных профессиональных действий, а рассмотрению самих этих действий с

помощью культурных средств научного метода в качестве возможных в данных условиях их осуществления, что и составляет второй необходимый этап (исследовательский) профессионализации программ подготовки педагогов.

Исследовательский подход (Research-based) в подготовке и деятельности педагога сравним с подходом доказательной медицины (Evidence-based), включающим в себя руководства и протоколы, основанные на доказательном подходе, и профессиональное суждение и принятие решений, базирующееся на таком подходе.

Таким образом, в рассматриваемом контексте можно выделить три основные модели педагогического образования:

1. *Традиционная.* Теоретическое знание (предмета и методов преподавания) как основное знание о профессиональной деятельности педагога — переход к практике для иллюстрации сформированного в университете знания. Источник знания — теоретический. Провайдер такого знания — университет. Школа необходима для иллюстрации полученного в университете знания. Такой подход оказывается не состоятельным с точки зрения практической подготовки выпускника, особенно с точки зрения профессионального стандарта педагога.

2. *Программы быстрого входа в профессию (альтернативный подход)* — это знание о преподавании прежде всего практическое знание педагога о конкретных способах преподавания и принятие педагогических решений. Следовательно, основным источником такого знания является педагог и школа, в которой и на базе которой должна быть построена подготовка будущего педагога. Роль университета не основная, а вспомогательная. Теория нужна, но не определяет сути подготовки педагога. Такой подход оказывается неэффективным в условиях изменяющихся образовательных потребностей учащихся и не обеспечивает возможность собственного профессионального развития — развития своей деятельности, в том числе и на основе рефлексии собственного опыта.

3. *Деятельностный подход:* обе компоненты в подготовке будущего педагога важны, но по-разному. Школа (как партнер университета по реализации ОПОП) отвечает за формирование способности осуществления профессиональных действий, университет отвечает за рефлексию этих действий и формирование профессионального мышления, способность к реализации профессиональных действий в новых условиях (благодаря научному методу), к перестройке профессиональных действий и, в конечном итоге, за формирование способности к самостоятельному развитию профессиональных действий будущего педагога. То есть основной источник практического знания (в том числе базовых профессиональных действий) — в школе, а рефлексии и способности к самостоятельному профессиональному развитию — в университете.

## **Кадровое обеспечение**

На первом этапе профессионализации — формировании профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта, ключевой фигурой оказывается школьный педагог-наставник (супервизор), способный обеспечить формирование способности к осуществлению таких действий в процессе показа образцов, планирования и анализа профессиональных действий своего стажера.

На втором этапе профессионализации, связанном с формированием исследовательских компетенций и рефлексивного отношения к своим действиям, ключевой фигурой оказывается университетский куратор (координатор), обеспечивающий групповую работу студентов, организующий интериоризацию новых знаковых средств (научных методов оценки причин затруднений) и собственно групповой и индивидуальной рефлексии.

### **Требования к итоговой оценке качества подготовки выпускников**

Принципиально важным механизмом модернизации педагогических программ в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога является изменение содержания итоговой государственной аттестации, направленное на оценку квалификации выпускника педагогической программы.

В соответствии с Федеральным от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — ФЗ № 273) диплом о высшем образовании выпускника программы высшего образования является одновременно документом о полученном образовании и о полученной квалификации. Однако если полученное образование (в основном теоретическое) проверяется в ходе сдачи ГИА (государственный экзамен), то полученная квалификация у выпускника ОПОП ВО практически не проверяется, а квалификационное испытание для такого типа программ ФЗ № 273 не предусмотрено (в отличие от лиц, завершающих программы профессионального обучения). Таким образом, на практике на сегодня отсутствует механизм оценки полученной квалификации выпускников педагогических программ, что затрудняет возможность оценки работодателем того, насколько данный выпускник педагогической программы практически подготовлен к профессиональной деятельности и тем более, насколько он готов к такой деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. С другой стороны, отсутствие системы оценки квалификации выпускников педагогических программ с точки зрения соответствия требованиям профессионального стандарта

делает практически невозможным и оценку качества самих педагогических программ, т.к. невозможно понять, насколько успешно та или иная программа готовит своих выпускников к будущей профессиональной деятельности.

Указанные выше обстоятельства предполагают необходимость принципиальной перестройки содержания и самой процедуры итоговой аттестации, которая должна быть направлена на оценку не только полученных знаний (проверяемых главным образом в настоящее время), но и всех компонентов, необходимых с точки зрения профессионального стандарта педагога (знания, компетенции, трудовые действия).

В этой связи предлагается переработать содержание ГИА, зафиксировав в соответствующем положении о проведении ГИА и разделе ФГОС обязательный характер проверки не только знаний и компетенций (приемов, способов и методов) в рамках процедуры ГИА, но и готовности к осуществлению профессиональных действий. Важно отметить, что сформированность профессиональных действий может и должна, на наш взгляд, проверяться не только в ходе ГИА, но и в ходе учебных практик, включаемых в структуру каждого профессионально-ориентированного модуля. Освоенные (в рамках модуля) профессиональные действия должны фиксироваться в электронном портфолио выпускника и дифференцированно оцениваться супервизором соответствующей практики. В ходе ГИА, в программу которого может быть включен специальный вопрос на проверку сформированности профессиональных действий, выпускнику может быть предложен кейс, направленный на проверку профессиональных действий или трудовой функции в целом.

Важное место в ходе ГИА занимает квалификационная работа (бакалавриат) или магистерская диссертация (магистратура), традиционно связанные с проверкой сформированности исследовательских компетенций выпускника. С учетом сказанного ранее об изменении роли НИРС в профессионально-ориентированных педагогических программах необходимо отметить, что тематика таких выпускных работ должна позволять не просто оценивать способность выпускника к проведению самостоятельного научного исследования, но научного исследования, встроенного в контекст профессиональной педагогической деятельности, результаты которого позволяют обеспечить профессиональное развитие, т.е. решить педагогическую проблему и построить профессиональные действия на основе полученных научных данных.

В заключение необходимо остановиться на роли *независимой оценки квалификации выпускников педагогических программ*. Институционализация именно независимой оценки квалификации (наряду с изменениями в процедуре и содержании ГИА) является *ключевым механизмом модернизации педагогических программ* в процессе приведения их в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и других

педагогических работников). Ключевым здесь представляется именно независимый характер такой оценки со стороны общественно-профессиональных ассоциаций или органов управления образования. Введение такой независимой оценки прямо соответствует поручениям Президента Российской Федерации и приближает модель перехода от педагогического образования к педагогической деятельности к ситуации, имеющейся в большинстве развитых стран мира, где такой переход является регулируемым со стороны профессионального сообщества и государства. Другими словами, выпускник педагогической программы получает право на доступ к профессиональной деятельности не на основе диплома того университета, в котором он прошел обучение, а, как правило, на основе сдачи независимого профессионального экзамена (независимого от университета, в котором он учился) профессиональной ассоциации или органу управления образования. Такой регулируемый государством и профессиональными ассоциациями доступ в профессиональную деятельность в соответствии с требованиями профессионального стандарта обеспечивает возможность рекрутирования только тех педагогов, которые действительно практически готовы к профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне. С другой стороны, указанный механизм позволяет устранить с рынка провайдеров педагогических программ тех из них, чьи выпускники систематически не могут преодолеть планку профессионального экзамена, построенного на требованиях профессионального стандарта.

## 4.1. Педагогическое образование<sup>1,2</sup>

Проект модернизации педагогического образования инициирован Минобрнауки России в 2014 году и включал несколько проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне, в которых приняли участие 45 вузов России. Для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне созданы Ресурсный центр на базе Оператора проекта (МГППУ) и соисполнителя Оператора (НИУ ВШЭ), портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования «педагогическоеобразование.рф».

В ходе реализации проекта разработаны и апробированы четыре модели подготовки педагогических кадров в проектах прикладного бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры, академического бакалавриата и исследовательской магистратуры. За два года разработано более 110 новых модулей основных профессиональных образовательных программ. Новые модули прошли апробацию в 13 вузах-участниках проектов и в 32 вузах-соисполнителях проектов. В апробации новых модулей приняли участие более 6000 студентов. Проведено повышение квалификации более 5000 участников и исполнителей проектов по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры в соответствии с уточненными требованиями к условиям их реализации. В апробации независимой оценки сформированности профессиональных компетенций приняли участие 3603 студента.

В мае 2014 года в соответствии с поручением Президента Российской Федерации была разработана и утверждена «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций». Комплексная программа объединяет основные цели, задачи и мероприятия в области повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, направленные на апробацию и внедрение профессионального стандарта педагога, модернизацию педагогического образования,

---

<sup>1</sup> Текст приведен по изданию: *Болотов В.А., Рубцов В.В., Фрумин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашиников С.П.* Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 13—28. doi: 10.17759/pse.2015200503

<sup>2</sup> Материалы обсуждены 28 мая 2014 г. в Ярославле на заседании Межведомственной рабочей группы Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию, посвященном перспективам развития педагогического образования [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/новости/5692> (дата обращения 05.11.2015).



переход на эффективный контракт и повышение престижа профессии педагога, закрепленные в принятых федеральных программно-целевых документах: государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы, государственной программе Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика», Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 годы, концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы. Основная **цель подпрограммы модернизации педагогического образования** заключается в обеспечении **подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.**

Проект модернизации педагогического образования на первом этапе был направлен на преодоление следующих существующих в **педагогическом образовании проблем:**

— наблюдающийся в вузах, реализующих программы подготовки будущих педагогов, недействительный, репродуктивный характер используемых образовательных технологий;

— практически одноканальная модель системы подготовки педагогических кадров, не предоставляющая студентам возможности осуществления переходов между педагогическими и непедагогическими направлениями подготовки;

— отсутствие системы независимой оценки качества подготовки будущих педагогов.

## **Нормативные основания модернизации педагогического образования**

Поручение Президента Российской Федерации об усилении практической подготовки кадров, о независимой оценке квалификации (Перечень поручений по вопросам повышения качества высшего образования от 22 мая 2014 года № Пр-1148, п. 2), о приведении ФГОС ВО в соответствие с требованиями профессиональных стандартов; Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством Российской Федерации 28.05.2014 № 3241п-П8).

## **Модели подготовки педагогических кадров**

В соответствии с **целью проекта**, предполагающей разработку основных профессиональных образовательных программ (далее —

ОПОП) подготовки педагогических кадров, соответствующих требованиям Профессионального стандарта педагога и ФГОС общего образования, в 2014—2015 годах были разработаны и апробированы **четыре модели подготовки педагогических кадров** в проектах академического бакалавриата и исследовательской магистратуры, прикладного бакалавриата и профессиональной (педагогической) магистратуры.

**Прикладные проекты** (прикладной бакалавриат и педагогическая магистратура) направлены на повышение качества подготовки педагогов.

— Приведение образовательных результатов программ подготовки педагогов в соответствие с требованиями профессиональных стандартов и ФГОС общего образования (обновленный перечень профессиональных компетенций).

— Повышение практической направленности программ (разработка новой модели практики, включая сетевое взаимодействие с образовательными организациями, реализующими программы общего и среднего профессионального образования — «школьно-университетское партнерство», долгосрочная учебно-производственная практика в образовательной организации, распределенная модульная практика).

— Модульный принцип проектирования программ подготовки педагогов (модуль-интегрированная, практическая, теоретическая и исследовательская единица образовательной программы, обеспечивающая готовность к выполнению трудовой функции или набора трудовых действий профессионального стандарта педагога).

— Деятельностный подход в подготовке будущих педагогов.

— Сетевое взаимодействие с образовательными организациями общего, среднего профессионального и высшего образования.

— Разработка общедоступной библиотеки модулей, повышение мобильности.

### **Академические проекты**

— Разработка и апробация вариативной модели подготовки педагогических кадров, предполагающей возможность перехода на педагогические направления студентов и выпускников непедагогических направлений подготовки.

### **Ход реализации проекта**

**Задачи**, реализуемые в 2014—2015 годах:

- создание условий для деятельностного профессионально-ориентированного подхода в подготовке педагогических кадров;
- переход на модульный принцип обучения в вузе;

- привлечение школ в качестве равноправных партнеров университетов в подготовке педагогов по формированию у студентов профессиональных компетенций;
- обеспечение различных траекторий подготовки к профессии и входа в профессию.

За два года реализовано **23 проекта** по всем **четырем направлениям**: академический бакалавриат (восемь проектов), прикладной бакалавриат (семь проектов), профессиональная (педагогическая) магистратура (шесть проектов), исследовательская магистратура (два проекта).

### **Охват проекта**

7 федеральных округов, 35 субъектов Российской Федерации, 45 вузов.

### **Вузы-участники проекта**

#### ***Основные исполнители (13 вузов):***

- 1) Казанский (Приволжский) федеральный университет,
- 2) Московский городской педагогический университет,
- 3) Московский городской психолого-педагогический университет,
- 4) Московский педагогический государственный университет,
- 5) Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова<sup>3</sup>,
- 6) Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»,
- 7) Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина,
- 8) Новосибирский государственный педагогический университет,
- 9) Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
- 10) Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,
- 11) Сибирский федеральный университет,
- 12) Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,
- 13) Южный федеральный университет.

#### ***Вузы-соисполнители (32 вуза):***

- 1) Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина,

---

<sup>3</sup> Реорганизован путем присоединения к МПГУ МГТУ в качестве структурного подразделения (приказ Минобрнауки России от 26 февраля 2015 г. № 124).

- 2) Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
- 3) Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы,
- 4) Бурятский государственный университет,
- 5) Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
- 6) Вятский государственный гуманитарный университет,
- 7) Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко,
- 8) Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина,
- 9) Забайкальский государственный университет,
- 10) Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского,
- 11) Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева,
- 12) Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева,
- 13) Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов,
- 14) Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
- 15) Омский государственный педагогический университет,
- 16) Орловский государственный университет,
- 17) Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
- 18) Поволжская государственная социально-гуманитарная академия,
- 19) Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
- 20) Северо-Кавказский федеральный университет,
- 21) Ставропольский государственный педагогический институт,
- 22) Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина,
- 23) Томский государственный педагогический университет,
- 24) Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого,
- 25) Тюменский государственный университет,
- 26) Удмуртский государственный университет,
- 27) Уральский государственный педагогический университет,
- 28) Челябинский государственный педагогический университет,
- 29) Чеченский государственный педагогический институт,
- 30) Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева,
- 31) Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова,
- 32) Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского.

## Инфографика

### Участники проекта

Диаграмма 1 — Динамика количества вузов-участников проекта

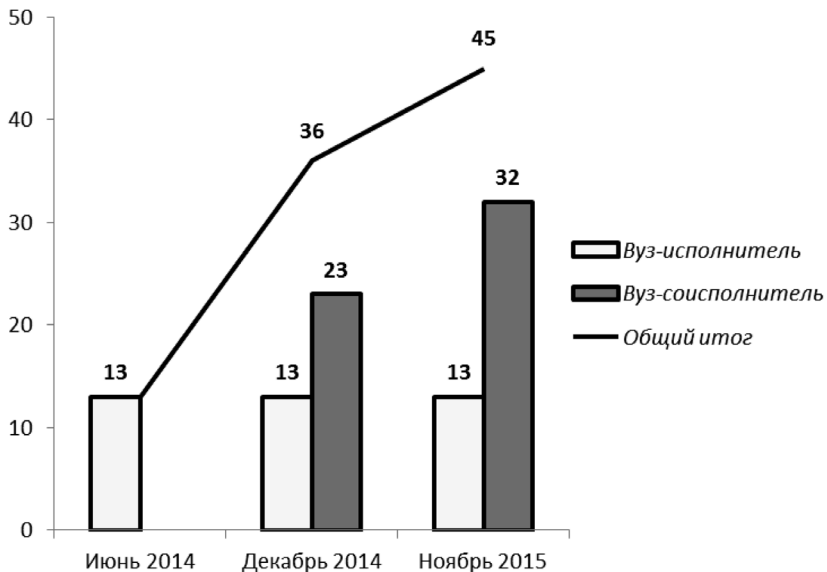


Диаграмма 2 — Описание проектов по моделям подготовки

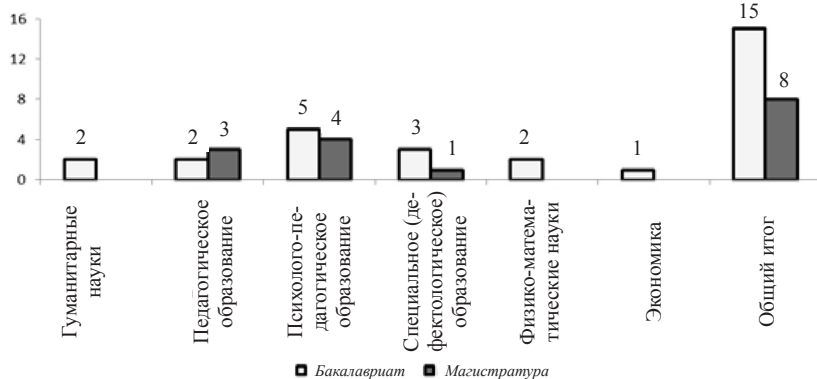
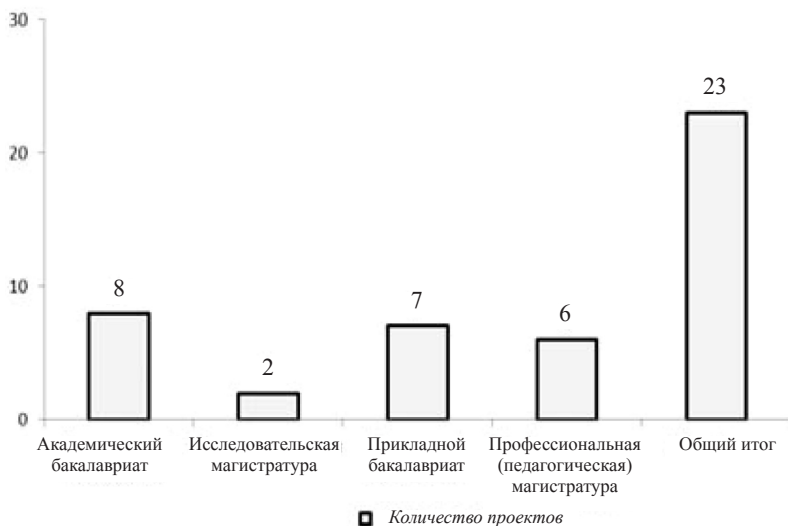
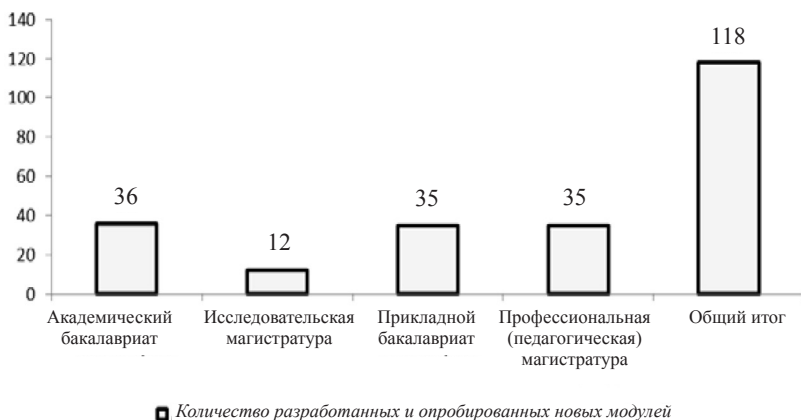


Диаграмма 3 — Распределение проектов по направлениям подготовки укрупненной образовательной области «Образование и педагогические науки»



### Новые модули основных профессиональных образовательных программ

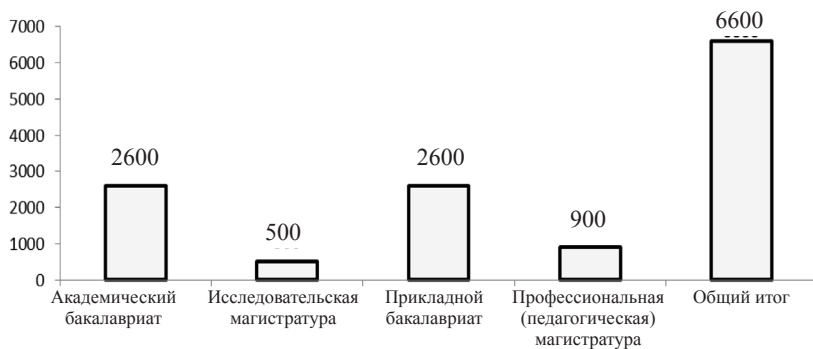
Диаграмма 4 — Распределение новых модулей основных профессиональных образовательных программ, соответствующих требованиям профессиональных стандартов педагогических работников



## Обучение студентов

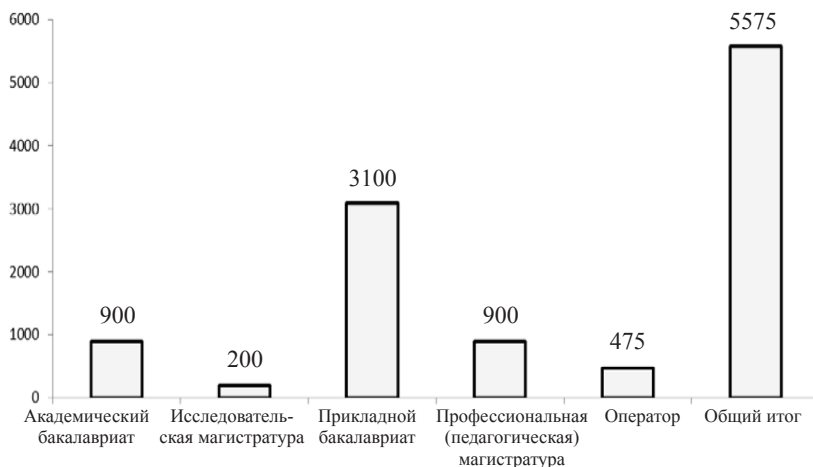
Обучение велось в 2014—2015 годах по 23 проектам в 45 вузах Российской Федерации.

Диаграмма 5 — Количество студентов, обучающихся по новым модулям, соответствующим требованиям профессиональных стандартов педагогических работников



■ Количество студентов

Диаграмма 6 — Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и специалистов учебно-методических служб по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ



■ Количество ППС и УМС

## Система сетевого взаимодействия вузов, участвующих в модернизации педагогического образования в Российской Федерации

Модель 1



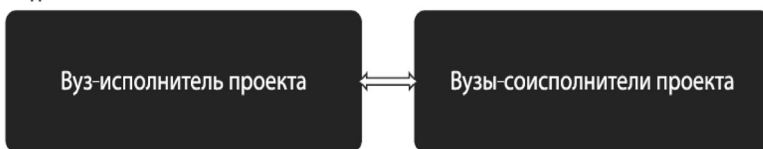
**Содержание взаимодействия:**  
формирование профессиональных компетенций в условиях углубленной практической подготовки («школьно-университетское партнерство»)

Модель 2



**Содержание взаимодействия:**  
«встраивание» части модуля (ОПОП) в программу высшего образования

Модель 3



**Содержание взаимодействия:**  
совместная разработка и апробация модулей ОПОП



## Карта общего сетевого взаимодействия вузов: формирование единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров

### Тематический кластер «Воспитатель»

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Московский педагогический государственный университет	133.054	Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина
			Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
			Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
			Омский государственный педагогический университет
			Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
			Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова
			Уральский государственный педагогический университет
			Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева
			Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
			Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
	Забайкальский государственный университет		
	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева		
	Новосибирский государственный педагогический университет		

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
			Томский государственный педагогический университет
			Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого
Педагогическая магистратура	Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова	105.056	Московский городской психолого-педагогический университет
			Московский городской педагогический университет
			Московский педагогический государственный университет
			Челябинский государственный педагогический университет

**Тематический кластер «Учитель начальных классов»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Сибирский Федеральный университет	132.054	Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева
			Новосибирский государственный педагогический университет
	Московский городской психолого-педагогический университет	102.054	Бурятский государственный университет
			Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий
			Омский государственный педагогический университет
			Ставропольский государственный педагогический институт
			Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина
			Тюменский государственный университет
			Чеченский государственный педагогический институт

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Педагогическая магистратура	Московский педагогический государственный университет	135.056	Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
			Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина
			Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
			Омский государственный педагогический университет
			Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
			Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
			Челябинский государственный педагогический университет
			Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского

### Тематический кластер «Учитель основного общего образования»

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Прикладной бакалавриат	Казанский (Приволжский) федеральный университет	104.054	Волгоградский государственный социально-педагогический университет
			Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко
			Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
			Удмуртский государственный университет
			Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева
Педагогическая магистратура	Московский городской педагогический университет	109.056	Омский государственный педагогический университет
			Южный федеральный университет

**Тематический кластер «Учитель-дефектолог»**

<b>Тип проекта</b>	<b>Вуз-исполнитель</b>	<b>Код проекта</b>	<b>Вуз-соисполнитель</b>
Прикладной бакалавриат	Московский педагогический государственный университет	134.054	Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
			Вятский государственный гуманитарный университет
			Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
			Омский государственный педагогический университет
			Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
			Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
			Северо-Кавказский федеральный университет
			Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева
			Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
Педагогическая магистратура	Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена	108.056	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
			Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
			Омский государственный педагогический университет

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
			Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова
			Уральский государственный педагогический университет

**Тематический кластер  
«Учитель среднего общего образования»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Педагогическая магистратура	Московский городской педагогический университет	110.056	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
			Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

**Тематический кластер «Педагог-психолог»**

Тип проекта	Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Педагогическая магистратура	Московский городской психолого-педагогический университет	107.056	Волгоградский государственный социально-педагогический университет
			Забайкальский государственный университет
			Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева
			Уральский государственный педагогический университет

**Тематический кластер «Академический бакалавриат»**

Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
Московский педагогический государственный университет (ранее Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова)	95.055	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева

<b>Вуз-исполнитель</b>	<b>Код проекта</b>	<b>Вуз-соисполнитель</b>
Казанский (Приволжский) федеральный университет	96.055	Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
		Волгоградский государственный социально-педагогический университет
		Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова
Казанский (Приволжский) федеральный университет	91.055	Вятский государственный гуманитарный университет
		Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
		Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий
		Уральский государственный педагогический университет
		Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова
Новосибирский государственный педагогический университет	97.055	Московский педагогический государственный университет
		Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
		Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
		Уральский государственный педагогический университет
		Челябинский государственный педагогический университет
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина	129.055	Казанский (Приволжский) федеральный университет
		Московский городской педагогический университет
		Новосибирский государственный педагогический университет
		Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

<b>Вуз-исполнитель</b>	<b>Код проекта</b>	<b>Вуз-соисполнитель</b>
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова	130.055	Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева
		Уральский государственный педагогический университет
Южный федеральный университет	93.055	Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
		Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова
		Северо-Кавказский федеральный университет
Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	92.055	Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского
		Орловский государственный университет
		Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

### Тематический кластер «Исследовательская магистратура»

<b>Вуз-исполнитель</b>	<b>Код проекта</b>	<b>Вуз-соисполнитель</b>
Московский городской педагогический университет	111.058	Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
		Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Московский городской психолого-педагогический университет	112.058	Бурятский государственный университет
		Волгоградский государственный социально-педагогический университет
		Казанский (Приволжский) федеральный университет
		Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева
		Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Вуз-исполнитель	Код проекта	Вуз-соисполнитель
		Северо-Кавказский федеральный университет
		Южный федеральный университет

### **Апробация инструментария независимой оценки сформированности у студентов профессиональных компетенций в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога**

В июне 2015 года 38 вузов-исполнителей и вузов-соисполнителей проектов и **3603 студента** приняли участие в апробации независимой оценки сформированности профессиональных компетенций у студентов (выпускников), обучающихся по модернизированным основным профессиональным образовательным программам бакалавриата и магистратуры по профилям подготовки:

- воспитатель,
- учитель начальных классов,
- учитель-дефектолог,
- учитель основного общего образования,
- учитель среднего общего образования,
- педагог-психолог.

Инструментарий независимой оценки был разработан в соответствии со спецификой трудовых действий, отраженных в стандартах профессиональной деятельности педагога (педагога-психолога), совместно с вузами-участниками проекта и их сетевыми партнерами (образовательными организациями — практическими базами) и включал тест профессиональных компетенций и сборник кейсов. Проведенный анализ позволил построить **индивидуальные профили сформированности у студентов профессиональных компетенций** проекта по проверяемым трудовым действиям.

### **Результаты и эффекты проекта**

Разработаны и апробированы образовательные модули программ подготовки педагогических кадров по двум уровням образования и основным направлениям образовательной области «Образование и педагогические науки» для всех категорий педагогических работников (педагогов дошкольного, начального общего, основного и среднего общего образования, педагогов-психологов, педагогов-дефектологов), соответствующие требованиям профессиональных стандартов и ФГОС общего образования и позволяющие решить основные проблемы педагогическо-



го образования за счет использования нового подхода к проектированию образовательных программ и модулей от результата, деятельностного характера используемых образовательных технологий, многоканальной системы подготовки педагогических кадров, предполагающей возможность переходов для студентов между педагогическими и непдагогическими направлениями подготовки.

Подготовлены предложения к актуализации (разработке) ФГОС следующего поколения (новые требования к образовательным результатам, структуре программ, условиям их реализации).

Создана аннотированная библиотека модулей ОПОП на портале «педагогическоеобразование.рф».

Апробированы:

- независимая оценка сформированности профессиональных компетенций у выпускников программ подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога;
- новые технологии подготовки педагогов, реализующие принципы деятельностного подхода и углубленной практической подготовки;
- новые модели совместной разработки примерных основных профессиональных образовательных программ, алгоритмы действий авторских коллективов, запускающих в своих вузах новые программы подготовки учителей с использованием ресурсов, созданных в ходе реализации проекта.

Разработаны и апробированы различные варианты широкого сетевого взаимодействия и кооперации вузов между собой (созданы тематические кластеры по подготовке определенных категорий педагогических кадров).

Подготовлены рабочие группы разработчиков образовательных программ из числа профессорско-преподавательского состава и специалистов учебно-методических служб вузов-участников проекта, прошедших повышение квалификации, обеспечивающее переход на новые принципы проектирования программ.

## **Задачи дальнейшего развития**

Расширение списка участников проекта.

Проектирование сетевых образовательных программ во всех федеральных округах Российской Федерации, включающих деятельностное повышение квалификации и участие общеобразовательных организаций в сетевом взаимодействии.

Развитие независимой оценки качества подготовки будущих педагогов.

Разработка онлайн-курсов, в том числе массовых открытых онлайн-курсов (МООС), основных профессиональных образовательных программ по области образования.

## 4.2. Инструментарий оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов<sup>1</sup>

Представлены методология создания и опыт проведения независимой оценки сформированности профессиональных компетенций студентов (будущих педагогов), построенной в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. Обращается внимание на то, что инструментарий независимой оценки был разработан совместно экспертами вузов-участников проекта модернизации педагогического образования и опытными педагогами их сетевых партнеров (образовательными организациями общего образования). В апробации инструментария приняли участие 38 вузов и 3603 студента. Проведенный анализ позволил построить индивидуальные профили сформированности профессиональных компетенций у студентов проекта по проверяемым трудовым действиям.

Основное содержание проекта модернизации педагогического образования состоит в разработке новых моделей подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

В течение двух лет в 45 вузах России проводилась апробация разработанных моделей подготовки педагогических кадров в рамках четырех типов проектов, осуществляемых вузами-участниками и их соисполнителями: академический бакалавриат (восемь проектов), прикладной бакалавриат (семь проектов), профессиональная (педагогическая) магистратура (шесть проектов), исследовательская магистратура (два проекта). В проектах отрабатывались задачи создания условий для деятельностного профессионально-ориентированного подхода в подготовке педагогических кадров, перехода на модульный принцип обучения в вузе, привлечения школ в качестве равноправных партнеров университетов в подготовке педагогов по формированию профессиональных компетенций студентов, обеспечения различных траекторий подготовки и входа в профессию.

С целью оценки сформированности профессиональных компетенций у студентов были разработаны и апробированы контрольно-измерительные материалы (далее — КИМы), включающие тестовые задания и кейсы, по трем направлениям подготовки (педагогическое образование,

---

<sup>1</sup> Текст приведен по изданию: *Марголис А.А., Сафронова М.А., Шишлянникова Л.М., Панфилова А.А.* Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 77—91. doi: 10.17759/pse.2015200507

психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование) и шести профилям: воспитатель, учитель начальных классов, педагог-психолог, учитель основного общего образования, учитель среднего общего образования, учитель-дефектолог.

## Разработка инструментария

Ресурсным центром проекта был организован комплекс работ, направленных на разработку методики, технологии и логики проведения оценки сформированных профессиональных компетенций у студентов вузов-участников проекта модернизации педагогического образования, обучавшихся по разработанным и апробируемым образовательным модулям. К разработке контрольно-измерительных материалов было привлечено 102 разработчика из 21 вуза-участника проекта, в том числе — один доктор педагогических наук, 57 кандидатов педагогических наук, 10 кандидатов психологических наук.

К экспертизе контрольно-измерительных материалов было привлечено 92 эксперта. Из них 51 эксперт из 15 вузов и 18 образовательных организаций, в том числе один доктор педагогических наук, 37 кандидатов педагогических наук, 5 кандидатов психологических наук.

Эксперты провели оценку соответствия содержания разработанных тестовых заданий и кейсов (направленных на проверку сформированности профессиональных компетенций педагога/педагога-психолога) трудовым действиям и компетенциям, отраженным в стандартах их профессиональной деятельности.

Экспертиза проходила в несколько этапов, разработчик мог скорректировать задание в соответствии с рекомендациями эксперта или тестолога. Далее тестовое задание или кейс направлялись на решение двум новым экспертам. Результат сравнивался с эталонным, указанным разработчиком. В случае совпадения решений, тестовое задание или кейс направлялись в банк контрольно-измерительных материалов.

Были получены следующие **результаты экспертизы контрольно-измерительных материалов**:

1) по тестовым заданиям было разработано 1270, отклонено 300, доработано 30, включено в банк материалов 1000 заданий;

2) по кейсам было разработано 225, отклонено 65, доработано 6, включено в банк материалов 166 кейсов.

На рис. 1 показаны основные участники разработки инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у студентов (выпускников) модернизированных основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры (далее — инструментарий) и реализуемые задачи. Этапы разработки, экспертизы и апробации инструментария независимой оценки представлены в табл. 1.

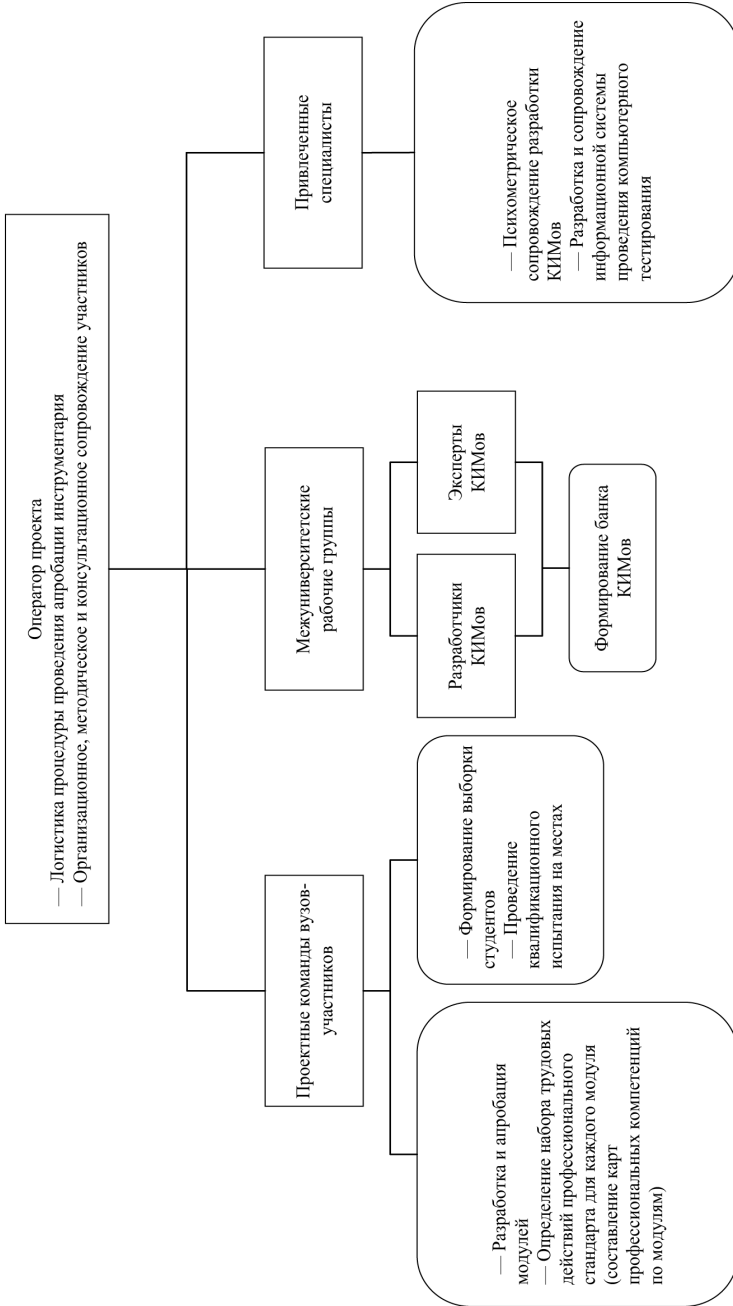


Рис. 1. Организационная структура разработки инструментария в проекте модернизации педагогического образования

Таблица 1

**Этапы разработки, экспертизы и апробации инструментария  
независимой оценки**

1. Минобрнауки России запускает проект модернизации педагогического образования	2. Оператор проекта разрабатывает требования к проектированию новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры	3. Проектные команды вузов устанавливают соответствие профессиональных компетенций профессионального стандарта педагога (педагога-психолога) и компетенций ФГОС ВО 3+	4. Проектные команды вузов определяют для каждого модуля набор трудовых действий профессионального стандарта для освоения студентами в процессе обучения (разрабатывается карта компетенций для каждого модуля)	5. Проектные команды вузов разрабатывают и апробируют новые модули основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры
6. Оператором проекта разрабатываются предложения к независимой оценке сформированности профессиональных компетенций студентов	7. Проектные команды вузов обсуждают независимую оценку сформированности профессиональных компетенций студентов в течение двух месяцев в форме деятельностных семинаров	8. Ресурсный центр формирует межвузовские рабочие группы, включающие разработчиков и экспертов КИМов	9. Ресурсный центр разрабатывает информационную систему для апробации инструментария и процедуры оценки	10. Проводится разработка профессиональных тестов и сборника кейсов в соответствии с профессиональным стандартом
11. Проводится экспертиза разработанных материалов и формируется банк КИМов	12. Ресурсный центр формирует межвузовскую группу экспертов по оценке решений кейсов студентами	13. Формируется демо-версия квалификационного испытания, в котором принимают участие студенты	14. Студенты вузов-участников проходят квалификационное испытание на местах в дистанционной форме	15. Студенты вузов-участников проходят квалификационное испытание в дополнительный день

16. Информационная система автоматически проверяет правильность ответов студентов на тестовые задания	17. Межуниверситетская группа экспертов проводит оценку решений кейсов студентами по критериям	18. Специалисты по психометрическому сопровождению рекомендуют пороговые значения для дифференцирования полученных результатов	19. Проводится анализ и интерпретация результатов квалификационного испытания	20. Вызучающие участники знакомятся с результатами тестирования
---	--	--	---	---

### Описание инструментария

Квалификационное испытание для студентов, освоивших содержание апробируемых образовательных модулей, состояло из **теста профессиональных компетенций**, включающего не менее 100 вопросов по профилю, и **набора кейсов**. Кейс представлял собой педагогическую ситуацию, моделирующую профессиональную задачу, проблему, и был направлен на проверку планирования последовательности профессиональных действий и полноту их реализации. В данном испытании применялись структурированные кейсы, в рамках которых студенту необходимо было решить четыре задания к одному кейсу. **Тестовое задание** представляло собой краткий вопрос с выбором одного из четырех вариантов ответа.

Квалификационное испытание содержало всего 1000 тестовых заданий, из них 452 — по программе бакалавриата, 548 — по программе магистратуры, и 166 кейсов, из них 100 — по программе бакалавриата, 66 — по программе магистратуры. Количество тестовых заданий по направлениям подготовки и профилям представлено в табл. 2, кейсов — в табл. 3.

Таблица 2

### Количество тестовых заданий по направлениям подготовки и профилям

Направление	Профиль	Бакалавриат	Магистратура	Всего
Психолого-педагогическое образование	Воспитатель	91	77	168
	Учитель начальных классов	142	85	227
	Педагог-психолог	Нет	116	116
Педагогическое образование	Учитель основного общего образования	145	68	213
	Учитель среднего общего образования	Нет	103	103

Направление	Профиль	Бакалавриат	Магистратура	Всего
Специальное (дефектологическое) образование	Учитель-дефектолог	74	99	173
Всего		452	548	1000

Таблица 3

**Количество кейсов по направлениям  
подготовки и профилям**

Направление	Профиль	Бакалавриат	Магистратура	Всего
Психолого-педагогическое образование	Воспитатель	27	7	34
	Учитель начальных классов	31	9	40
	Педагог-психолог	Нет	14	14
Педагогическое образование	Учитель основного общего образования	19	8	27
	Учитель среднего общего образования	Нет	13	13
Специальное (дефектологическое) образование	Учитель-дефектолог	23	15	38
Всего		100	66	166

**Пример тестовых заданий** приведен ниже.

**Пример 1.**

*Направление:* Психолого-педагогическое образование

*Профиль:* Воспитатель

*Программа подготовки:* Бакалавриат

***Трудовые действия:***

2.1.2. Участие 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

**Задание:** Нетипичным проявлением адаптации трехлетнего ребенка к детскому саду является:

*Вариант ответа 1:*

незначительное снижение аппетита

*Вариант ответа 2:*

длительные соматические заболевания, сменяющие друг друга

*Вариант ответа 3:*

плаксивость, отсутствие стремления исследовать окружающую обстановку

*Вариант ответа 4:*

стремление ребенка в первые две недели быть рядом с воспитателем

*Номер правильного ответа: 2*

*Обоснование правильного ответа:*

Все проявления адаптации ребенка к детскому саду в первые недели пребывания, кроме длительных соматических болезней, являются типичными.

**Пример 2.**

*Направление:* Психолого-педагогическое образование

*Профиль:* Учитель начальных классов

*Программа подготовки:* Бакалавриат

***Трудовые действия:***

1.1.6. Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися.

***Задание:*** Ученик допустил ошибку в вычислениях:  $97-81:9=16$ . Какова причина ошибки?

*Вариант ответа 1:*

не усвоено правило о порядке выполнения действий в выражениях

*Вариант ответа 2:*

ошибка в вычислениях

*Вариант ответа 3:*

изменил арифметическое действие

*Вариант ответа 4:*

записал приблизительный ответ

*Номер правильного ответа: 1*

*Обоснование правильного ответа:*

Ученик не выполнил деление, а сразу из 97 отнял 81, это говорит о том, что он не усвоил правило о порядке выполнения действий в выражениях.

**Пример кейсового задания** приведен ниже.

*Направление:* Психолого-педагогическое образование

*Профиль:* Учитель начальных классов

*Программа подготовки:* Бакалавриат

***Трудовые действия:***

1.2.6. Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)



**Название:**

Воспитательные возможности различных видов деятельности

**Инструкция:**

Прочитайте педагогическую ситуацию, контекст ее реализации, документы и выполните задания кейса.

**Описание педагогической ситуации:**

*Педагогическая ситуация.* Спортивные соревнования в начальной школе (1-й класс, сентябрь). В лидерах два ученика: мальчик и девочка. После объявления результатов соревнований по легкой атлетике (первое место занял мальчик) девочка побила победителя и заявила: «Я во всем первая и никто не смеет претендовать занимать мое место».

*Контекст ситуации.* Ситуация произошла в начальной школе (1-й класс, начало учебного года). Обычная общеобразовательная городская школа, в которой обучается около 1500 учащихся. Классный коллектив — выпускники одного детского сада. Девочка пришла из другого детского сада. Учитель имеет педагогический стаж более 15 лет и высшую квалификационную категорию.

Девочка — из неполной семьи, поздний ребенок, развивается в пределах нормы с небольшим опережением, не умеет принять ситуацию неуспеха, в семье большое количество взрослых, очень любящих ребенка, потакающих ее капризам и желаниям, что привело к формированию завышенной самооценки.

**Видео:**

нет

**Дополнительные материалы:**

План воспитательной работы 1 класса на текущий учебный год.

**Задание 1:**

Проанализируйте план воспитательной работы с точки зрения реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности первоклассников (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.).

**Задание 2:**

Объясните причины поведения девочки.

**Задание 3:**

Поставьте цель индивидуального развития девочки и предложите вариант индивидуальной программы педагогического сопровождения ребенка.

**Задание 4:**

Разработайте комплекс форм работы по сплочению детского коллектива и включению детей в различные виды совместной деятельности.

## Апробация инструментария

*В рамках апробации разработанного инструментария Ресурсным центром проекта модернизации педагогического образования (созданного на базе МГППУ совместно с НИУ ВШЭ) было проведено компьютерное тестирование студентов вузов-участников. Были апробированы шесть пакетов инструментария по трем направлениям подготовки (педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование) и шести профилям: воспитатель, учитель начальных классов, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель основного общего образования и учитель среднего общего образования.*

Апробация инструментария была организована в дистанционном формате на сайте «оценкакомпетенций.рф». В апробации инструментария приняли участие *3603 студента из 38 вузов России.*

Разработчики вузов-участников определили для каждого образовательного модуля набор трудовых действий профессионального стандарта, которые осваивают студенты в процессе обучения по модулю. *В ходе апробации инструментария в каждой группе студентов вуза проверялись только те трудовые действия, которым их обучали в модуле проекта.*

### ***Участники апробации инструментария***

С вузами-участниками были заключены договоры о проведении компьютерного тестирования. Представители вуза обеспечили на сайте «оценкакомпетенций.рф» ввод данных по учебным группам студентов, обучавшихся по новым модулям модернизированных основных профессиональных образовательных программ бакалавриата или магистратуры в 2014 или 2015 годах, электронных адресов (email) студентов, участвующих в компьютерном тестировании (персональные данные студентов вузом не предоставлялись).

Количество студентов по уровням и профилям подготовки, прошедших тестирование, представлено в табл. 4.

### ***Этапы проведения независимой оценки***

Квалификационное испытание включало прохождение тестов и кейсов.

***Профессиональный тест*** был направлен на оценку сформированности профессиональных знаний, умений и компетенций в соответствии с Профессиональным стандартом педагога (педагога-психолога). Контрольные задания профессионального теста были представлены тестовыми заданиями с несколькими вариантами ответов.

Таблица 4

**Количество студентов, прошедших тестирование**

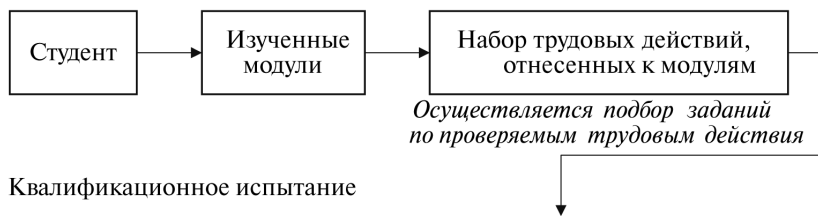
Программа / Профиль	Студенты, которые решили минимум 1 тест	Студенты, которые решили минимум 1 кейс	Студенты, которые решили кейс или тест
<b>Бакалавриат</b>	2770	2773	2785
Воспитатель	625	625	625
Учитель начальных классов	567	567	567
Учитель основного общего образования	520	522	522
Учитель-дефектолог	1058	1059	1071
<b>Магистратура</b>	817	814	818
Воспитатель	84	83	84
Педагог-психолог	118	117	118
Учитель начальных классов	107	107	107
Учитель основного общего образования	178	179	179
Учитель среднего общего образования	154	154	154
Учитель-дефектолог	176	174	176
<b>Общий итог</b>	<b>3587</b>	<b>3587</b>	<b>3603</b>

**Сборник кейсов.** Выполнение кейса было направлено на оценку сформированности *профессиональных компетенций*, необходимых для осуществления *нескольких трудовых действий* в соответствии с Профессиональным стандартом педагога (педагога-психолога). Сборник кейсов был представлен структурированными кейсами.

На рис. 2 представлена схема и этапы проведения независимой оценки.

Проведение квалификационного испытания осуществлялось в информационной системе, в которой личный кабинет студента (рис. 3) содержал информацию о ВУЗе, профиле и программе подготовки, форме обучения, а также сведения о проекте и модулях, по которым он обучался.

Каждая группа студентов выполняла тесты, соответствующие модулям, по которым студенты проходили обучение в 2014—2015 годах, но не более трех тестов. Один тест содержал до 20 заданий, на выполнение которых отводилось до 30 минут, на три теста — до 1,5 часов. Далее студенты выполняли два кейса соответственно модулям, по которым проходило обучение. На выполнение одного кейса отводилось 30 минут.



Этап	Задание	Содержание	Время	Оценка
1	Тест	Задание представлено в форме вопроса с выбором одного правильного варианта ответа из четырех.	1 задание — 1,5 мин.; максимальное количество заданий — 60.	Проводится автоматически в информационной системе.
2	Кейс	Кейс представлен в виде описания педагогической ситуации, к которой предлагаются дополнительные материалы с возможностью включения видеороликов. К кейсу формулируется четыре задания.	1 кейс — 30 мин.; максимальное количество кейсов — 2.	Проводится экспертами дистанционно по трем критериям.

Рис. 2. Схема проведения квалификационного испытания

Личный кабинет студента ВУЗа

Тестовые задания и кейсы будут доступны в указанный период прохождения тестирования

Профиль Тесты Кейсы

Информация об участнике

ВУЗ: ██████████  
 Профиль: Воспитатель  
 Программа: Магистр  
 Форма обучения: Очная  
 Курс: 2  
 Группа: ██████████  
 ██████████@gmail.com  
 \* Ваш уникальный код: 2810503418

Квалификационное испытание

Проект 105.056

- Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы
- Проектирование и сценарирование развивающей образовательной работы с дошкольниками

Рис. 3. Скриншот интерфейса главной страницы личного кабинета студента

Таким образом, квалификационное испытание продолжалось от 1,5 до 2,5 часов.

Для проведения экспертизы выполнения кейсов студентами ресурсным центром проекта были привлечены эксперты из высших образовательных организаций (участников проекта).

Всего в ходе апробации инструментария экспертами была дана оценка 7142 решениям 166 кейсов.

### **Модель оценки сформированности профессиональных компетенций студентов**

Квалификационное испытание было направлено на оценку сформированности профессиональных компетенций студентов в соответствии со спецификой трудовых действий стандарта профессиональной деятельности педагога (педагога-психолога).

В соответствии с разработанной моделью *трудовое действие считалось освоенным*:

— студентом, если 50% заданий (тестовых заданий и кейсов), направленных на проверку этого трудового действия, было выполнено им правильно;

— на групповом уровне, если не менее 60% студентов, принимавших участие в тестировании, освоили данное трудовое действие.

### **Результаты апробации**

Тестовые баллы, полученные участниками апробации, имеют нормальное распределение (диаграмма 1), что говорит о валидности методики.

Из диаграммы видно, что полученные результаты апробации методики имеют распределение, близкое к нормальному.

Описательные статистики результатов апробации также подтверждают, что распределение результатов по тестам и кейсам близко к нормальному.

Проведенное сравнение результатов апробации при помощи t-критерия Стьюдента показало, что между результатами по тестам и кейсам статистически значимых различий не обнаружено ( $p=0,180$ ).

Что также подтверждает валидность методики (табл. 5).

Между результатами по тестам и кейсам также имеется связь на уровне статистической значимости, что подтверждает коэффициент корреляции Пирсона  $r=0,396^{**}$  (\*\* — корреляция значима на уровне 0.01).

В процессе апробации методики проводилась проверка уровня сформированности трудовых действий у студентов. По Профессиональному стандарту педагога было проверено 57 трудовых действий.

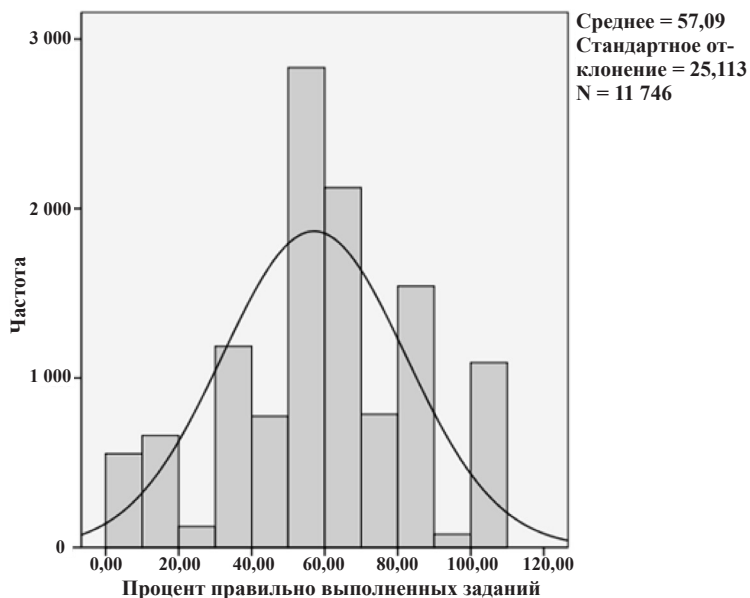


Диаграмма 1. Гистограмма частотного распределения результатов апробации

Таблица 5

**Описательная статистика результатов апробации методики**

	Результаты по тесту	Результаты по кейсу
N	3469	3470
Минимум	7,00	0,00
Максимум	100,00	100,00
Среднее	58,6381	56,4624
Стандартное отклонение	14,79475	23,85632
Дисперсия	218,885	569,124
Асимметрия	-0,072	-0,226
Стандартная ошибка	0,042	0,042
Экссесс	-0,133	-0,586
Стандартная ошибка	0,083	0,083

Данные по профилю учителя-дефектолога не представлены в связи с тем, что в настоящее время осуществляется разработка профессионального стандарта. Сформированность трудовых действий оценивалась по выполнению тестовых и кейсовых заданий.

Процент освоенных трудовых действий по Профессиональному стандарту педагога в соответствии с моделью составил 79%. Данные по

освоению трудовых действий Профессионального стандарта педагога в программах бакалавриата и магистратуры и по профилям приведены на диаграммах 2 и 3.

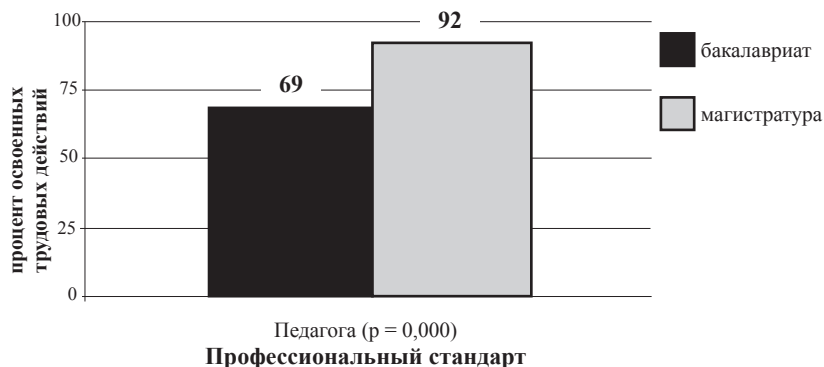


Диаграмма 2. Освоение трудовых действий профессионального стандарта педагога в программах бакалавриата и магистратуры

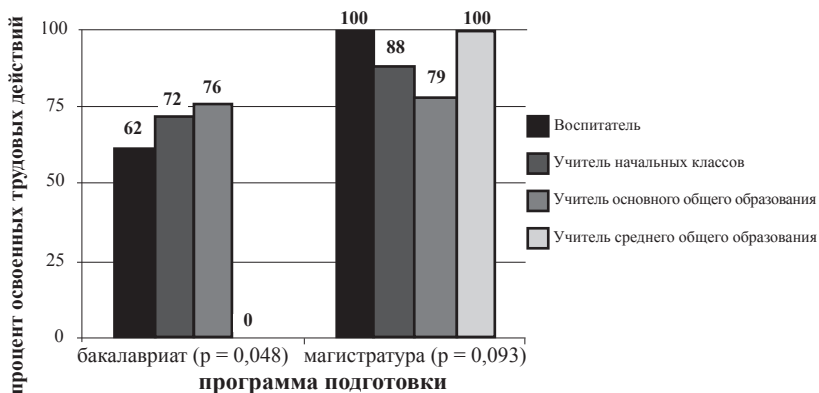


Диаграмма 3. Освоение трудовых действий профессионального стандарта педагога в программах бакалавриата и магистратуры по профилям

Из диаграммы видно, что процент освоенных трудовых действий у бакалавров ниже, чем у магистрантов по профессиональному стандарту педагога. Полученные различия подтверждает критерий Стьюдента. Следовательно, данная методика обладает дифференцирующей способностью.

По программе бакалавриата наблюдается различие результатов по профилю подготовки на уровне статистической значимости ( $p=0,048$ ). По программе магистратуры статистически значимых различий по про-

фильму подготовки не обнаружено ( $p=0,093$ ). Для сравнения был использован дисперсионный анализ.

Проведенный анализ показал, что следующие *семь трудовых действий* из 57 трудовых действий Профессионального стандарта педагога были *освоены во всех проектах* (в двух и более), в которых они проверялись:

1.1.4. Планирование и проведение учебных занятий;

1.3.2. Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе;

1.3.5. Оказание адресной помощи обучающимся;

1.3.7. Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка;

2.1.11. Организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов;

2.2.5. Организация учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассника;

2.2.6. Корректировка учебной деятельности, 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.

Следующие *семь трудовых действий* из 57 трудовых действий Профессионального стандарта педагога *вызвали наибольшие сложности у студентов*:

1.1.1. Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы;

1.1.7. Формирование универсальных учебных действий;

1.2.9. Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации;

1.3.4. Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых 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;

2.1.12. Активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности;



2.1.5. Участие 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;

2.2.3. Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования.

Проведенный анализ позволил построить профили сформированности профессиональных компетенций (диаграмма 4).

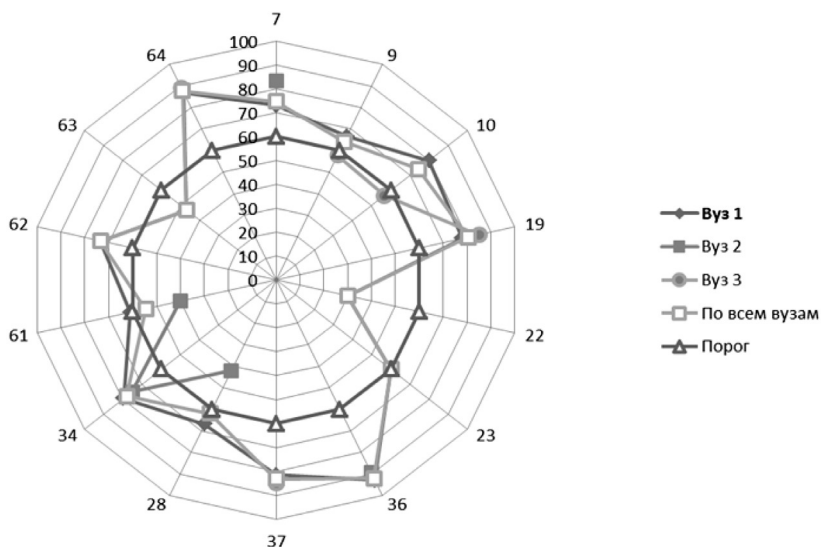


Диаграмма 4. Профиль сформированности профессиональных компетенций студентов проекта

*Примечание:* номера трудовых действий согласно спецификации отмечены цифрами, вузы-участники — цветом. Трудовое действие освоено, если не менее 60% студентов, принимавших участие в тестировании, освоили данное трудовое действие.

## Обсуждение полученных результатов

Полученные результаты требуют обсуждения по двум основаниям:  
— в части интерпретации результатов сформированности профессиональных компетенций у студентов;

— в отношении апробации инструментария независимой оценки профессиональных компетенций и логистики ее проведения.

Ограничениями в оценке полученных результатов сформированности профессиональных компетенций у студентов являются следующие особенности хода реализации проектов.

1. Отсутствие предварительной диагностики профессиональных компетенций у обучающихся студентов, что не позволило оценить динамику и однозначно интерпретировать высокие результаты как следствие высокой эффективности обучения по разработанным модулям.

2. Различия в результатах учебных групп студентов, которые могут быть связаны не только с освоением или неосвоением профессиональных компетенций в ходе обучения по модернизируемому модулю, но и со спецификой тех направлений подготовки, в рамках которых обучаются студенты, участвующие в апробации, и разным объемом профессиональных знаний, полученных до начала апробации.

3. Несбалансированные по уровню сложности наборы тестовых заданий и кейсов в учебных группах (задания предъявлялись информационной системой в случайном порядке внутри заданных параметров образовательного модуля).

4. Наличие в Профессиональном стандарте сложных по содержанию трудовых действий, формирование готовности к выполнению которых требует дополнительных усилий в подготовке студентов в вузах.

Проведенная работа дала следующие результаты: 1) апробация инструментария позволила дифференцировать контрольно-измерительные материалы по уровням сложности в случае тестовых заданий и кейсов; 2) проведение удаленного тестирования выявило в редких случаях необходимость независимого контроля условий проведения квалификационного испытания.

## **Выводы**

1. Апробация инструментария показала его высокий потенциал для дальнейшего развития независимой оценки профессиональных компетенций выпускников, что позволит в дальнейшем получить объективную и достоверную информацию о качестве разработанных модулей и программ подготовки педагогов.

2. Разработанная информационная система удаленного тестирования показала высокую надежность при одновременной работе с большими группами студентов и экспертами при оценке решений кейсов студентами из разных субъектов Российской Федерации.

3. В целях совершенствования организации этой процедуры необходима ее доработка в качестве итоговой оценки профессиональных компетенций в соответствии с профессиональным стандартом вне за-

висимости от выбранных моделей подготовки и освоенного содержания образовательных модулей.

4. Выявленные группы тестовых заданий и кейсов разной сложности позволят дифференцированно оценивать освоенные профессиональные компетенции по 3—4 уровням сложности при развитии системы независимой оценки профессиональных компетенций выпускников программ подготовки педагогов.

### **Библиография**

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 05.11.2015).

Поручение Президента России по вопросам повышения качества высшего образования от 22 мая 2014 г. № Пр-1148, п. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/assignments/21112> (дата обращения: 05.11.2015).

Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством Российской Федерации 28.05.2014 № 3241п-П8) [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/48> (дата обращения: 05.11.2015)

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской Газеты». 19 декабря 2010 г. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandartsitedok.html> (дата обращения: 05.11.2015).

Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Банк Документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 05.11.2015).

Проект Концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/9> (дата обращения: 05.11.2015).

## ГЛАВА 5.

### Оценка квалификации педагогов на основе требований профессионального стандарта

#### 5.1. Обзор зарубежных моделей оценки квалификации педагогов<sup>1</sup>

Представлен обзор современных зарубежных систем оценки квалификации и качества профессиональной деятельности учителей. Отмечается, что оценка профессиональной деятельности педагогов становится эффективным механизмом повышения качества их работы только в контексте профессионального развития и непрерывного образования. Показана типология видов оценивания профессиональной деятельности педагогов: по целям и задачам, по нормативным основаниям, используемому инструментарию и предмету оценивания. Рассмотрены ключевые международные исследования эффективности инструментов оценки деятельности педагогов: ETC (2008), The Sutton Trust (2013), MET (2009—2013). Описаны лучшие практики оценки готовности будущих педагогов (выпускников педагогических программ) к профессиональной деятельности на основе подходов EdTPA, PRAT, TAA, MSTE. Рассматривается вопрос сертификации работающих педагогов на основе профессиональных стандартов на примере стандартов NBPTS (1987) и APST (2013). Представлены рекомендации для оценки качества профессиональной деятельности педагогов в контексте построения национальной системы учительского роста (НСУР) в Российской Федерации.

Обсуждение оценки профессиональной деятельности учителей, как правило, сопровождается общественной дискуссией о том, кем и как эта деятельность должна оцениваться, насколько часто, и каковы должны быть последствия такой оценки для самих учителей и системы образования в целом. Несмотря на наличие полярных точек зрения по этим вопросам, «горячих» общественных обсуждений большинство стейкхолдеров, включая самих педагогов (в странах, внедривших регулярное оценивание деятельности педагогов), приходят к консенсусу насчет того, что оно является одним из наиболее эффективных механизмов повышения качества их профессиональной

---

<sup>1</sup> Текст приведен по изданию: *Марголис А.А.* Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 5—30. doi: 10.17759/pse.2019240101

деятельности и, как следствие, качества обучения их учащихся. Отсутствие внешней оценки (осуществляемой инспектором, методистом, внешней организацией) или внутренней оценки (завучем, коллегами) не позволяет педагогам сформировать рефлексивное отношение к собственной практике и наметить пути эффективного профессионального развития.

Вместе с тем ситуация с реализацией оценки профессиональной деятельности учителей в различных странах остается очень неравномерной, и большая часть оцениваемых по-прежнему не получает никакой обратной связи о качестве своей работы. Так, по данным международного исследования TALIS (2008) (Teacher Evaluation, OECD, 2009; Teachers for the 21st Century, OECD, 2013), несмотря на в целом положительное отношение учителей к участию в процедурах оценки своей деятельности, половина специалистов основной школы из 24 стран, принимавших участие в этой процедуре, не получали внешней оценки своей деятельности, 28,6% не получали ее ни от кого из своих коллег в школе, а 13,4% не получали никакой оценки вообще.

Исследования (Darling-Hammond L., 2010, 2012; OECD, 2009) показывают, что оценка профессиональной деятельности становится действительно эффективным механизмом повышения качества работы педагогов только в том случае, когда она не является самоцелью, а служит инструментом построения профессионального развития и непрерывного образования педагогов.

Другими словами, эффективное оценивание педагогов невозможно вне построения и развития самой профессии Учителя, включающего в себя создание целого ряда важных механизмов такого развития профессии, в совокупности образующих то, что может быть названо **Национальной системой учительского роста (НСУР)**.

Опыт наиболее эффективных зарубежных образовательных систем (OECD, 2009) показывает, что ключевыми характеристиками такой системы являются:

- повышение привлекательности профессии учителя, позволяющее привлечь в нее лучших выпускников системы общего образования;
- качественное педагогическое образование, ориентированное на образцы лучшей практики, зафиксированные в стандартах профессиональной деятельности педагогов;
- независимая оценка сформированности профессиональных компетенций выпускников — будущих педагогов (профессиональный экзамен), обеспечивающая двойной положительный отбор на входе в профессиональную деятельность (лучшие абитуриенты школы поступают на программы педагогического образования, и лучшие выпускники этих программ получают доступ к педагогической деятельности в школе);

- программы введения в самостоятельную профессиональную деятельность для молодых специалистов в условиях супервизии со стороны наиболее опытных педагогов-наставников;
- опора на доказательный научный подход в решении профессиональных проблем учителя и широкий репертуар научно обоснованных способов индивидуализации педагогической деятельности с учетом специальных и индивидуальных потребностей учащихся;
- эффективная система профессионального развития, предоставляющая возможности ликвидации профессиональных дефицитов и решения возникающих проблем в процессе непрерывного методического сопровождения, широкого сотрудничества с другими учителями и персонифицированного повышения квалификации (построенного на основе результатов оценки профессиональной деятельности педагога);
- создание привлекательных условий оплаты труда и карьерного роста, направленных на поощрение высокого качества работы и удержание в профессии лучших педагогов;
- активное вовлечение педагогов в процесс создания инноваций и реформирования всех аспектов их профессиональной деятельности.
- Как показывает анализ лучшего международного опыта (Darling-Hammond L., 2010, 2012), создание всех перечисленных выше условий без институализации регулярного механизма оценивания профессиональной деятельности педагогов не гарантирует достижения высокого качества системы образования. Однако, как показывает тот же опыт, создание эффективной системы оценивания педагогов без одновременного создания вышеуказанных условий развития их профессиональной деятельности также не приводит к достижению желаемых результатов.

### **Типология оценивания учителей**

Различные виды оценки эффективности педагогической деятельности получили широкое распространение во многих странах мира. Так, по данным OECD (2013) (OECD, 2013), из 28 стран, принимавших участие в исследовании состояния системы оценки деятельности учителей, только в 6 странах отсутствует система национального или регионального регулирования оценки деятельности учителей (Бельгия (фр.), Дания, Финляндия, Исландия, Норвегия и Испания). Но и в этих странах оценка учителей регулярно проводится на уровне образовательных организаций.

Типология видов оценивания профессиональной деятельности педагогов может быть построена на различных основаниях. В большинстве

исследований (TALIS, OECD, 2009; Goe L., 2008; OECD, 2013) выделяются следующие виды оценивания:

- 1) по целям и задачам оценивания;
- 2) по нормативным основаниям оценивания;
- 3) по используемому инструментарию;
- 4) по содержанию (предмету) оценивания.

### **1. Типология целей и задач оценивания**

При всем своем многообразии большая часть оценивания деятельности учителей, исходя из стоящих перед ними целей и задач, может быть сведена к двум основным видам: оценку «на входе» в профессиональную деятельность и оценку в целях управления качеством профессиональной деятельности.

*Оценка «на входе» в профессиональную деятельность* (включая оценку в начале или в конце периода получения допуска к профессиональной деятельности («пробации»), существующего в странах, где профессия педагога является лицензируемой или требует регистрации).

Как правило, этот тип оценивания осуществляется в период вхождения в самостоятельную профессиональную деятельность, сопровождается супервизией со стороны наставника или опытных коллег, в течение которого происходит профессиональное развитие молодого специалиста вплоть до достижения им уровня профессионализма, достаточного для самостоятельной профессиональной деятельности в качестве учителя, что и проверяется в ходе описываемой оценки.

*Оценка в целях управления качеством профессиональной деятельности* учителя, которая, в свою очередь, включает в себя:

- регулярное оценивание (как правило, осуществляемое в соответствии с трудовым законодательством на предмет соответствия деятельности учителя требованиям, предъявляемым к такой деятельности, а также направленное на его профессиональное развитие);
- оценивание с целью определения возможности карьерного продвижения учителя или повышения условий оплаты его труда;
- оценивание, направленное на сертификацию квалификации педагогов, достигших высокой степени профессионализма.

По данным OECD (2013) (OECD, 2013), распределение описанных выше видов оценивания по странам, принимавшим участие в исследовании, имеет следующий вид (табл. 1).

В целом данные этого исследования (OECD, 2013) показывают, что в большинстве стран, имеющих ту или иную институционализированную форму оценивания учителей, примерно в половине случаев оно связано с процессом «вхождения в профессию» и регистрации, т.е. с регулированием «входа» в самостоятельную профессиональную деятельность.

Таблица 1

**Распределение видов оценивания по странам, принимавшим участие в исследовании**

Страна	Период самостоятельного освоения профессиональной деятельности молодыми специалистами («спробация»)	В целях управления качеством профессиональной деятельности			В целях материального вознаграждения
		Регистрации (позиционного статуса учителя)	Регулярного оценивания	Карьерного роста	
Австралия					
Австрия					
Бельгия (нем.)					
Бельгия (фр.)					
Канада					
Чили					
Чешская республика					
Дания					
Эстония					
Финляндия					
Франция					
Венгрия					
Исландия					
Ирландия					
Израиль					
Италия					
Корея					
Люксембург					
Мексика					
Нидерланды					
Новая Зеландия					
Норвегия					
Польша					
Португалия					
Словакия					
Словения					
Испания					
Швеция					
Северная Ирландия					



Если к этому добавить примеры тех стран, которые не имеют такого регулирования вообще, но обладают высокой селективностью программ подготовки педагогических кадров (например, Финляндия), то становится понятно, что основные усилия в большинстве зарубежных образовательных систем (в том числе и тех, которые имеют высокие результаты учащихся в исследованиях типа PISA) вкладываются, прежде всего, в регулирование доступа в профессию учителя и поддержание необходимых стандартов качества именно на этом этапе карьеры. Оценивание на последующих этапах профессиональной деятельности представлено значительно реже, осуществляется менее системно, как правило, не на уровне государства или региона, а на уровне самой образовательной организации и направлено, прежде всего, на повышение квалификации учителей на основе выявленных в ходе анализа их деятельности проблем профессиональной деятельности. Значительно реже представлены программы выявления лучших учителей и их вовлечения в развитие системы образования (Австралия, Корея, США, Канада).

Сложившееся положение с использованием оценивания преимущественно на входе в профессию, на наш взгляд, является закономерным и исторически обусловленным. Сама процедура лицензирования и регистрации (а как следствие — необходимость оценки соответствия критериям этих процедур) связана не только с высокой социальной значимостью профессии педагога, но и с исторически обусловленным пониманием самих профессий и профессиональных объединений (в том числе педагогической профессии) как «профессиональных корпораций», доступ в которые открывается только после длительного освоения профессиональных знаний и умений и предъявления доказательства их освоения. Такое понимание представляется актуальным и сегодня, так как основано на признании существования определенного набора специальных профессиональных знаний и умений, специфичных именно для профессии педагога и не сводимых к близким, но иным видам знания в смежных профессиях.

Необходимо отметить, что исследования Шульмана Л. (Shulman L.) и его коллег, осуществленные еще в 80-е годы 20-го века (Rowan B., 2001), показали, что ключевым видом таких уникальных знаний является не просто знание учебного предмета, который преподает учитель, а знание этого предмета в процессе его передачи и освоения учащимися (*pedagogical content knowledge*).

Таким образом, признание наличия уникальных профессиональных знаний и связанных с ними профессиональных действий не только предполагает необходимость оценки кандидатов на степень освоения этих знаний, но и определяет во многом предмет такой оценки. Иначе говоря, «что» собственно надо проверять при «входе» в профессию

педагога. «Что» определяет в основном уровень готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, но оно является лишь необходимым условием для этого, не составляет основной части содержания профессиональной деятельности. Забегая вперед, необходимо отметить, что проверка знаний учебного предмета (получившая распространение прежде всего в США) является примером такого рода необходимого условия к профессиональной деятельности, но не является самым специфическим профессиональным знанием, в то время как способы передачи предметных знаний различным категориям учащихся, их освоения, различные способы объяснения учебного содержания, понимание ошибочных представлений учащихся об изучаемом материале составляют основное содержание собственно уникальных, именно педагогических знаний и действий учителя, которые должны оцениваться в начале его карьеры.

## **2. Типология оснований оценивания**

Несмотря на разнообразие целей оценивания квалификации и профессиональной деятельности, сам процесс такого оценивания нуждается в некотором общем понимании того, что подразумевается под лучшей практикой или эффективной профессиональной деятельностью педагога. Наличие такого понимания позволяет использовать его в качестве основания для построения системы оценивания всего многообразия профессиональных практик конкретных педагогов. Как правило, в качестве такого основания используются должностные обязанности учителя, список общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций педагога или стандарт профессиональной деятельности, описывающий различные уровни профессиональной деятельности, требующие разного уровня квалификации педагога (уровневый профессиональный стандарт).

В таблице 2 представлено распределение видов оценивания педагогов и используемые при этом основания такого оценивания в различных странах ОЭСР (OECD), принимавших участие в проекте.

Фактически единство требований к качеству работы учителей должно поддерживаться общим и единым (вне зависимости от региона или образовательной организации) пониманием того, что такое «хорошее преподавание». Такое единое представление, как правило, и отражено в профессиональном стандарте педагога, который является формализованным и унифицированным способом фиксации лучшей педагогической практики. В отсутствии такого единого основания системы оценки профессиональной деятельности педагогов в разных регионах и школах будут различны по результатам и содержанию понятия качества работы учителя, что и происходит в рамках действующей сегодня модели оценки. Системы оценки, не основанные на общем понимании

Таблица 2

Типология оснований различных видов оценивания педагогов

Страна	Период получения допуска к профессиональной деятельности («пробация»)	Управление качеством профессиональной деятельности			Материальное вознаграждение
		Регулярное оценивание	Регистрация	Карьерный рост	
Австралия	До 2013 года Государственные стандарты педагогической деятельности, описание общих и профессиональных обязанностей, кодекс поведения. С 2013 года Национальный профессиональный стандарт педагога	С 2013 года Национальный профессиональный стандарт	Национальный стандарт педагога; кодекс поведения		
Австрия					
Бельгия (нем.)		Национальные стандарты преподавания			
Бельгия (фр.)					
Канада	Описание общих и профессиональных обязанностей учителей	Описание общих и профессиональных обязанностей учителей			
Чили		Национальные стандарты преподавания			Национальные стандарты преподавания
Чешская республика		Внутренние правила школы		Внутренние правила школы	Внутренние правила школы

Страна	Период получения допуска к профессиональной деятельности («пробация»)	Управление качеством профессиональной деятельности				Материальное вознаграждение
		Регулярное оценивание	Регистрация	Карьерный рост		
Дания						
Эстония				Описание специальных профессиональных задач		
Финляндия						
Франция	Национальные нормы и стандарты (схема профессиональных компетенций), устанавливаемые приказом министерства	Национальные нормы и стандарты (устанавливаемые декретами и циркулярами), план школьного развития или школьный проект				
Венгрия		Внутренние правила школы				
Исландия						
Ирландия	Критерии оценки интерна инспектором					
Израиль	Национальные стандарты преподавания	Национальные стандарты преподавания		Национальные стандарты преподавания		
Италия						
Корея		Описание общих и профессиональных обязанностей учителя		Описание общих и профессиональных обязанностей учителя		Описание общих и профессиональных обязанностей учителя

Страна	Период получения допуска к профессиональной деятельности («пробация»)	Управление качеством профессиональной деятельности				Материальное вознаграждение
		Регулярное оценивание	Регистрация	Карьерный рост		
Люксембург	Описание общих и профессиональных обязанностей учителей					
Мексика		Описание общих и профессиональных обязанностей учителей; кодекс поведения			Описание общих и профессиональных обязанностей учителей; план школьного развития	
Нидерланды	Национальные стандарты преподавания	Национальные стандарты преподавания				
Новая Зеландия	Национальные стандарты преподавания	Национальные стандарты преподавания	Национальные стандарты преподавания			
Норвегия						
Польша		Описание общих и профессиональных обязанностей учителей; кодекс поведения		План развития, согласованный с директором школы		

Страна	Период получения допуска к профессиональной деятельности («пробация»)	Управление качеством профессиональной деятельности			Материальное вознаграждение
		Регулярное оценивание	Регистрация	Карьерный рост	
Португалия	Параметры оценки, установленные на уровне школы; параметры анализа педагогической деятельности в классе, установленные на национальном уровне	Параметры оценки, установленные на уровне школы; параметры анализа педагогической деятельности в классе, установленные на национальном уровне			
Словакия	Профессиональные стандарты педагогов	Профессиональные стандарты педагогов			
Словения		План школьного развития; национальное регулирование карьерного роста			
Испания					
Швеция	Национальные стандарты преподавания		Национальные стандарты преподавания		
Северная Ирландия	Анализ деятельности и схема развития п. рсонала (PRDS)	Анализ деятельности и схема развития п. рсонала (PRDS)			

содержательных оснований, а реализующие просто уровневый или пороговый подход, переносят вопрос о таком единстве на содержание контрольно-измерительных материалов (КИМ), из анализа которых невозможно понять, основаны ли они на таком едином подходе в понимании качественного обучения.

### **3. Типология используемых инструментов оценивания**

По используемому инструментарию оценивание педагогической деятельности включает в себя использование следующих основных видов оценки: наблюдение в классе; интервью с учителем; самооценка учителя; тестирование учителя; анализ образовательных результатов учащихся; анкетирование (опросы) учащихся и родителей; отзывы работодателей; анализ образцов профессиональной деятельности педагога (портфолио).

Конкретный вариант использования инструментария существенно зависит от целей оценивания, содержания оценивания и категории учителей (молодые специалисты, работающие учителя). Наиболее популярными как в отдельных странах (Coe R., 2014; TALIS, OECD, 2009; Goe L., 2008; OECD, 2013), так и в мире в целом являются три основных инструмента оценивания эффективности деятельности педагогов: наблюдение в классе (на основе анализа профессиональной деятельности с помощью специально разработанных протоколов оценки), анализ образовательных результатов учащихся, портфолио учителя. Широко используются также анкетирование учащихся и оценка знаний педагогов. При этом оценка знаний учителя используется, прежде всего, в процедурах лицензирования учителей и их доступа к профессиональной деятельности. Портфолио учителя используется в основном или в процессе анализа готовности будущего учителя к профессиональной деятельности (например, на основе стандартов InTASC), или в процессе добровольной сертификации высококвалифицированных учителей (например, в США на основе стандартов NBPTS). Анализ эффективности на основе наблюдения в классе или анализ динамики образовательных результатов учащихся используются, прежде всего, для оценки эффективности учителя в целях управления качеством образования и влияют как на условия его материального стимулирования, так и на рекомендации по повышению его квалификации.

#### ***Наблюдение в классе***

Общим для всех инструментов, построенных на основе непосредственного анализа профессиональной деятельности учителя (наблюдение в классе), является использование одной из нескольких схем такого анализа. Наиболее популярной схемой такого рода является

схема, предложенная Дэниелсон Ш. (Danielson Ch.) в 1996 году, которая опирается на модель профессиональной деятельности учителя (*Danielson's Framework*) (Danielson Ch., 2011), выделяющую 4 основные профессиональные задачи: планирование и подготовка, обучение, образовательная среда, профессиональные обязанности. В свою очередь указанные профессиональные задачи состоят из 22 компонентов и 76 элементов, для оценки каждого из которых разработаны соответствующие рубрики, позволяющие дифференцированно оценивать профессиональную деятельность учителя, отнеся ее к одному из четырех уровней: неудовлетворительная, нуждается в развитии, эффективная и выдающаяся.

В большинстве стран мира национальные системы оценивания качества работы включают эти указанные четыре области профессиональной деятельности, как правило, расширяя в зависимости от страны четвертое направление или акцентируя внимание на одном из конкретных аспектов всех четырех. В тех случаях, когда оценка основана на профессиональных стандартах, она оказывается также структурирована способом, похожим на Danielson's Framework.

Разработанная Дэниелсон Ш. схема анализа профессиональной деятельности имеет очень широкий спектр использования от самооценки учителя и выявления проблемных мест в целях создания эффективных программ супервизии и повышения квалификации до констатирующего оценивания в контексте принятия решений по вопросам оплаты труда и карьеры учителя.

Аналогичным инструментом анализа деятельности учителя на уроке (в основном для уровней дошкольного и начального общего образования) является система Classroom Assessment Scoring System (CLASS), разработанная университетом Вирджинии (США) (Coe R., 2014). В отличие от Danielson's Framework, система CLASS в большей степени основана на психологических концепциях детского развития, что оказывается существенным с учетом того, что она оценивает прежде всего эффективность работы учителя с детьми младшего возраста. В силу этого в CLASS иначе выделяются области оценки деятельности учителя, которые включают в себя разделы: «Эмоциональная поддержка учителем учащихся» (в котором оценивается работа учителя по созданию психологически комфортной образовательной среды и поддержке процессов эмоционального и социального развития учащихся), «Организация процессов в классе» (в котором анализируется работа учителя по организации и поддержанию дисциплины, поведения и внимания учащихся) и, наконец, «Учебная поддержка» (в котором анализируется работа учителя собственно по обучению учащихся с точки зрения современных концепций и теорий обучения).



### ***Преимущества и недостатки протоколов наблюдения деятельности учителя в классе***

Использование протоколов («рубрик») как средства анализа профессиональной деятельности учителя в процессе наблюдения в классе предоставляет существенную и разнообразную информацию эксперту о проблемах и дефицитах в деятельности учителя, которая может быть основой для построения программы его персонифицированного повышения квалификации. В случае совпадения представлений о лучшей практике в области преподавания разработчиков протокола и стейкхолдеров конкретной образовательной организации результаты такого оценивания могут быть использованы в рамках дифференцированного подхода к оплате труда педагогов. Анализ деятельности учителя в классе с использованием систем Danielson's Framework и CLASS позволяет оценить не только эффективность учителя в процессе обучения учащихся, но и особенности коммуникации в классе, эффективность усилий учителя в развитии мышления учащихся, воспитательных аспектах его деятельности, что, как правило, невозможно при использовании других методов оценки (в частности, анализа предметных результатов обучения учащихся). Универсальные протоколы оценки деятельности учителя в процессе их применения к разным учителям выступают в качестве основания для построения единого понимания качества педагогической деятельности. Существует довольно много исследований, показывающих высокую корреляцию между результатами оценки деятельности учителя с помощью протокола и образовательными результатами учащихся в классах, в которых работает этот учитель (Kimball S.M. et al., 2004; Gallagher H.A., 2004; Milanowski A., 2004).

Вместе с тем использование протоколов наблюдения обладает целым рядом существенных недостатков (Сое R., 2014), главным из которых является существенная зависимость результатов такой оценки от квалификации и подготовки оценивающего эксперта, который может не только оценить те или иные действия учителя иначе, чем другой эксперт, но даже отнести их к другой рубрике протокола оценивания. Вторым недостатком является то, что лучшие протоколы являются обобщенными (*generic*), т.е. не зависящими от конкретного учебного предмета и не учитывающими особенностей предметных методик и даже специфических для определенных учебных предметов профессиональных действий учителя (например, доказательство теоремы в математике или сравнение исторических источников в истории), в то время как оцениваемая ими педагогическая деятельность осуществляется в материале конкретного учебного предмета. Наконец, существенной сложностью для эксперта является необходимость реагирования и оценивания в режиме реального времени, практически сразу по окончании урока, что приводит к дефициту времени для качественной оценки. Не-

смотря на наличие некоторых исследований (Coe R., 2014; Kimball S.M. et al., 2004; Kyriakides L., 2005), показывающих связь между высокими оценками деятельности учителей на основе протоколов и высокими результатами учащихся, пока таких исследований явно недостаточно, и они должны быть продолжены. Большая часть трудностей, связанных с преодолением субъективности в работе экспертов, преодолевается за счет их продолжительного обучения (например, в системе анализа портфолио EdTPA такое обучение составляет до 20 часов), чередующегося калибровочными сессиями, оценивающими степень однозначности и унифицированности в анализе одних и тех же уроков разными экспертами.

***Оценка эффективности деятельности педагога на основе анализа динамики образовательных результатов учащихся (value-added measurement)***

Волна интереса к повышению эффективности образования, в том числе качества и эффективности работы учителя, возникшая в США в начале 90-х годов, привела к появлению модели оценки эффективности работы учителя на основе анализа динамики образовательных результатов учащихся, с которыми он работает. По мере развития информационных систем, накапливающих данные об образовательных результатах учащихся, полученных на основе их независимой оценки, и усложнения используемых математических моделей обработки этих данных сложился подход в оценке эффективности работы учителя, получивший обобщенное название «*value-added measurement*» (VAM). Как правило, в рамках этого подхода экстраполируются результаты динамики образовательных результатов конкретного учащегося за предыдущий период, что позволяет создать расчетное значение этих результатов на конец текущего года и сравнить их с фактическим значением по итогам завершения года. Превышение таких расчетных значений может быть интерпретировано как дополнительный вклад учителя — «добавленная стоимость», привнесенная им в процессе обучения данного учащегося, и напротив, получение результатов ниже предполагаемых может говорить о недостаточной эффективности работы учителя. С начала его появления описываемый подход подвергается обоснованной критике (Grasey G.W., 2004; Coe R., 2014; Darling-Hammond L., 2010, 2012), указывающей на спорность двух основных гипотез, лежащих в его основании. Во-первых, это тезис о том, что на основании предыдущих образовательных результатов учащегося можно достоверно рассчитать его будущие образовательные результаты. И, во-вторых, что превышение или отклонение от этих результатов можно однозначно интерпретировать как результат (вклад) деятельности конкретного учителя. Критики такого подхода считают, что он в своей основе не

учитывает множество факторов, влияющих на неравномерность развития учащегося и динамику его образовательных результатов, а также на необоснованность приписывания этих результатов конкретному учителю, т.к. в них также может содержаться существенный вклад других факторов (например, работа с репетитором, посещение курсов и многое другое). Кроме того, анализ эффективности учителя на основе динамики образовательных результатов не позволяет объяснить снижение или повышение этих результатов какими-то особенностями деятельности педагога, т.к. сама эта деятельность не становится при этом предметом специального анализа. Так, с точки зрения Брейси Г. (Bracey G.W., 2004), описываемый подход является апофеозом пренебрежения сложной природой качественной педагогической деятельности, победой утилитарного подхода над теорией — «мы не знаем, почему у этих учителей получается лучше или хуже, чем у других, но мы, не понимая того, что они делают и как, можем оценить их эффективность». Несмотря на указанную серьезную критику со стороны целого ряда экспертов, этот подход получил и продолжает получать значительную поддержку органов управления образованием в США и других странах. Причина его нарастающей популярности связана, прежде всего, с его простотой и понятностью (чем лучше учитель, тем выше результаты обучения его учащихся) и видимой объективностью подхода в сравнении с другими инструментами оценки (анализ знаний учителя и его квалификации выглядят в сопоставлении с оценкой знаний учащихся как слишком косвенные и слабо объективируемые конструкции и предметы оценки).

### ***Опросы учащихся (student rating and survey)***

Несмотря на значительно меньшую популярность этого метода оценки эффективности деятельности учителей по сравнению с анализом деятельности учителя в классе (в процессе наблюдения экспертом или работы с портфолио учителя) или динамикой образовательных результатов учащихся, описываемый метод оценки, безусловно, заслуживает внимания, так как является единственным инструментом, опирающимся на оценку основных участников образовательных отношений — Учащихся. Все остальные инструменты оценивают деятельность учителя в иной системе отношений: учитель—директор, учитель—учителя, учитель—внешний эксперт. Фактически опрос учащихся является одной из редких возможностей узнать мнение одного из главных участников непосредственных отношений учителя, образующих основное содержание его профессиональной деятельности, и в каком-то смысле основных потребителей этой деятельности (Сое R., 2014).

В связи с этим представляет интерес исследование Петерсон, Уолкист и Бон (Peterson, Wahlquist and Bone, 2000), которое было направлено

на изучение возможности использования опросов учащихся как источника валидной информации об эффективности работы учителя. В опросе участвовало 9765 учащихся всех уровней образования. Полученные результаты показали, что опросы учащихся могут быть объективным инструментом оценки эффективности учителя, при том что ответы учащихся показали некоторую тенденцию к завышению таких оценок. Не менее важный результат этой работы заключается в том, что оценка эффективности учителя при опросе учащихся довольно сильно зависит от их возраста. Если для младших школьников эффективный учитель — это прежде всего тот, кто создает благоприятную (дружественную и уважительную) образовательную среду, то для старших школьников в таких оценках преобладают вопросы собственно учебной деятельности. Существует также целый ряд исследований, показавших, что опросы учащихся могут обладать большим прогностическим потенциалом образовательных достижений самих учащихся (Kyriakides L., 2005; Validation of Student, Wilkerson D.J. et al., 2000.). В любом случае большая часть экспертов считает целесообразным использование опросов учащихся в качестве не основного, но дополнительного инструмента оценки эффективности педагогов.

### *Портфолио учителя*

При том что термин «портфолио» получил необычайно широкое использование и разнообразие значений, в большинстве случаев он понимается как совокупность, список достижений учителя и описание его деятельности, направленной на представление для внешней оценки. В контексте данного обзора портфолио понимается в более узком смысле — как совокупность аутентичных образцов профессиональной деятельности учителя, структурированных в форме демонстрации решения учителем основных (типовых) профессиональных задач. Такое портфолио может быть подготовлено учителем (или будущим учителем, например, выпускником программы педагогического образования) как самостоятельно, так и с помощью преподавателя или супервизора в целях оценки независимыми экспертами уровня готовности выпускника к профессиональной деятельности (например, в системах оценки типа EdTPA) или для оценки уровня профессионализма и квалификации работающего педагога с точки зрения требований профессиональных стандартов педагога (например, в рамках системы сертификации высококвалифицированных педагогов в США на основе профессиональных стандартов NBPTS). Предлагаемый метод портфолио как инструмент оценки эффективности педагогов был предложен Л. Шульман (Shulman L.) и его коллегами в конце 80-х годов 20-го века в рамках создания Совета по педагогическим квалификациям и разработке системы сертификации педагогов на основе требований про-

фессионального стандарта педагога (Coe R., 2014). Как и в случае с наблюдением деятельности педагога в классе, инструментом такого оценивания являются соответствующие «рубрики» (система индикаторов и показателей), основанных, как правило, на основе того или иного профессионального стандарта или обобщенной модели педагогической деятельности, позволяющей дифференцированно оценить представленные в портфолио образцы профессиональных действий учителя в процессе решения им типовых профессиональных задач, как соответствующие тому или иному уровню квалификации учителя. Как правило, портфолио содержит планы проведения учебных занятий с пояснениями, описывающими контекст обучения в классе, видеофрагменты или видеоуроки, иллюстрирующие организацию учителем обучения и владение им теми или иными профессиональными действиями (предписываемыми профессиональным стандартом и соответствующими пониманию «хорошего» преподавания), образцы работ учащихся и их оценивание педагогом, а также рефлексивный самоотчет учителя. Главным отличием портфолио от анализа и наблюдения деятельности учителя в классе является то, что, по мнению Л. Шульман (Shulman L., 1990) (Coe R., 2014), отличает оценку преподавания от оценки для преподавания *assessment of teaching vs (assessment for teaching)*. Иными словами, портфолио педагога, являющееся не фотографией профессиональной деятельности (не стоп-кадром), а результатом тщательной подготовки учителем, заставляет последнего сделать собственную профессиональную деятельность предметом анализа и рефлексии с точки зрения ее сопоставления с лучшими образцами практики (заданными требованиями профессионального стандарта), стимулируя тем самым профессиональное развитие педагога. Такой подход к оцениванию эффективности деятельности педагога является развивающим эту деятельность даже вне последующего повышения квалификации в силу создания рефлексивного отношения к собственной практике и оказывается полезен для повышения качества работы педагога, а следовательно, и результатов обучения учащихся.

### ***Эффективность инструментов оценивания***

Эффективность различных инструментов оценки неоднократно выступала предметом научных исследований, пытавшихся выяснить наличие или отсутствие реальных научных фактов, подтверждающих на основе доказательного подхода (*evidence-based approach*) преимущество одного из существующих инструментов по отношению к другим.

Тремя ключевыми исследованиями такого типа, на наш взгляд, являются научный обзор, подготовленный крупнейшей тестирующей компанией в США (ETS, 2008), мета-исследование, выполненное при поддержке The Sutton Trust (2014), и, наконец, исследовательский про-

ект МЕТ (2009—2013), инициированный фондом Б. и М. Гейтс, прямо направленный на поиск наиболее надежных инструментов оценки эффективности работы учителей, в рамках которого участвовало более 3000 учителей из различных штатов США.

Выводы авторов исследования ETS (2008) (Goe L., 2008) можно сформулировать в виде списка рекомендаций по разработке эффективных стратегий в области оценивания деятельности учителей:

1. Сложный характер профессиональной деятельности педагога требует использования различных, дополняющих друг друга (в плане получения информации о многоплановом характере работы педагога) методов оценки его эффективности.

2. В понятие «эффективность деятельности педагога» могут быть внесены национальные или региональные приоритеты деятельности, которым может быть придан больший вес с учетом задач развития образования этих уровней (например, если в классах возрастает доля учащихся с ОВЗ, то специальные компетенции, необходимые в работе с такими учащимися, могут быть учтены иначе, как приоритетные для данной школы, в общей оценке эффективности учителя).

3. Инструментарий оценки эффективности педагога наряду с общепрофессиональными задачами должен быть чувствителен к контексту уровня образования и учебного предмета с учетом специфических задач уровня образования или учебного предмета (с этой точки зрения протокол наблюдения CLASS, разработанный для оценки работы учителя с младшим возрастом, является примером такого инструментария).

4. Формирование оптимального набора инструментов оценки эффективности педагогов определяется во многом основной целью такого оценивания — выявлением профессиональных дефицитов с целью их устранения в процессе повышения квалификации учителя. С этой точки зрения, использование методов оценки, не дающих информации о таких дефицитах, не позволяет решить основную задачу оценивания педагогов.

5. Использование метода оценки эффективности работы учителя на основе динамики образовательных результатов учащихся не может быть единственным и основным методом такой оценки, потому что этот метод акцентирует внимание только на одном виде работы учителя (формирование предметных результатов обучения учащихся) и не принимает во внимание целый ряд других, не менее важных аспектов деятельности учителя (воспитание и социализация учащихся, развитие их мышления, эффективная коммуникация с участниками образовательных отношений, удовлетворение специальных образовательных потребностей учащихся некоторых категорий и многое другое). Кроме того, его изолированное использование в качестве единственного или основного метода не позволяет понять, в чем состоят профессиональные дефициты в работе учи-

теля (в частности, приводящие к низким образовательным результатам учащихся), и разработать пути их преодоления. Наконец, использование этого метода в качестве основного или единственного не позволяет преодолеть методологические дефициты такого оценивания, в том числе надежность взаимосвязи динамики образовательных результатов учащихся и эффективности работы конкретного учителя.

Основные рекомендации авторов исследования, организованного при поддержке The Sutton Trust (2014) (Kyriakides L., 2005), могут быть сформулированы следующим образом:

- В настоящее время не существует научных данных, соответствующих критериям доказательного подхода, которые исчерпывающим образом объясняли бы, какие характеристики, качества или действия учителя гарантированно приводят к формированию высоких образовательных достижений учащихся.

- С учетом этого основным фактором в оценке эффективности учителя может быть только оценка прогресса образовательных результатов учащихся.

- Однако эффективных инструментов оценки динамики образовательных результатов учащихся как оснований для оценки эффективности работы конкретного учителя в настоящее время также не существует, а большинство систем такого типа оценивания (value-added measurement) не позволяют однозначно соотнести прогресс учащихся с результатами педагогической деятельности конкретного учителя.

В связи с этим эффективным является «триангуляция» используемых методов оценивания эффективности деятельности учителя, предполагающая использование различных и взаимодополняющих методов оценки. При этом высокие результаты оценки деятельности педагога, полученные с помощью одного вида инструментария, не становятся основанием для окончательной оценки и признания учителя эффективным, а лишь предполагают определенную вероятность такой интерпретации полученных результатов. Более обоснованный вывод об эффективности работы учителя может быть сделан только в том случае, когда он подкрепляется результатами разного вида оценивания, в том числе с использованием разного инструментария. Например, первоначальный вывод об эффективности работы учителя, полученный на основе динамики образовательных результатов учащихся, верифицируется и подкрепляется (или опровергается) анализом самого процесса деятельности учителя (методом наблюдения его работы в классе или путем анализа представляемого учителем портфолио) и уточняется в процессе опроса и анкетирования учащихся, с которыми учитель работает.

Вывод, сделанный исследователями проекта MET (A Composite Estimator of Effective Teaching, 2013; MET project, 2001; MET project,

2010), также подтверждает эффективность именно комбинированных оценок по эффективности работы учителя, включающих наблюдение в классе (не менее 2-х экспертов), опрос учащихся, анализ динамики образовательных результатов учащихся. Композитная оценка из трех индикаторов оказывается наиболее достоверной в случае одинакового веса каждого индикатора.

Наблюдение в классе позволяет не только получить оценку, обратную связь, но и ответить на вопрос, как улучшить качество работы учителя.

#### **4. Типология содержания (предмета) оценивания**

Содержание оценивания педагогов оказывается различным в зависимости от категории педагогов (будущих педагогов, работающих педагогов) и включает в себя оценку: базовых академических знаний; педагогических знаний; знаний учебного предмета; оценку готовности к профессиональной деятельности педагога или образцов такой деятельности.

##### ***Базовые академические знания (Basic skills assessment)***

Базовые знания (по математике, чтению и письму), как правило, не оцениваются в странах, где существует высокий конкурс на программы подготовки педагогов, и абитуриенты рекрутируются из первого квартала выпускников системы общего образования (Финляндия, Сингапур, Корея, Канада).

В странах, в которых профессия педагога выглядит менее привлекательно с точки зрения большинства абитуриентов (что не позволяет привлечь наиболее академически подготовленных выпускников), вопрос проверки предметных знаний становится более актуальным. Среди зарубежных стран проверка базовых предметных знаний при поступлении на педагогические программы, на выходе из таких программ или после их окончания в процессе трудоустройства получила наиболее широкое распространение в Великобритании и США.

Примерами оценки базовых знаний будущих учителей являются тесты Praxis Core Academic Skills for Educators (CORE) (разработчик ETS), использующиеся более чем в 40 штатах США для оценки знаний поступающих на программы подготовки педагогов по чтению, письму и математике. Аналогичным примером являются тесты Essential Academic Skills (EAS), являющиеся частью серии тестов National Evaluation Series (NES) компании Pearson и получившие значительно меньшее применение (чем тесты CORE) в отдельных штатах США. Аналогичным целям служит тест Assessment of professional skills, широко используемый в Великобритании для оценки общей академической подготовки будущих педагогов и направленный на оценку их знаний в области математики, английского языка и ИКТ-компетенций. В отличие от американских



аналогов, в британском тесте оценка знаний осуществляется на примерах, связанных с контекстом будущей педагогической деятельности. Еще одним важным отличием является то, что до 2013 года такой тест предлагался на последнем курсе педагогической программы до присвоения начальной педагогической квалификации. Начиная с 2013 года тест предлагается так же, как и в США, абитуриентам педагогических программ (Danielson Ch., 2011).

### ***Знания учебного предмета (Content knowledge assessment)***

Проверка знаний учебного предмета в объеме требований учебной программы также получила широкое распространение в США прежде всего как часть процедуры лицензирования будущих педагогов — выпускников программ педагогического образования колледжей и университетов.

К наиболее популярным тестам оценки знаний содержания учебного предмета можно отнести тесты серии Praxis II компании ETS, разработавшей более 100 тестов такого типа по различным учебным предметам всех ступеней образования, а также тесты серии NES компании Pearson, разработавшей более 30 аналогичных тестов для разных уровней образования и содержания различных учебных предметов. В обоих случаях используются тесты с выбором одного правильного из множества предлагаемых ответов (*multiple-choice test*) продолжительностью от 3 до 5 часов в компьютеризированной форме. Компания Pearson разработала также ряд тестов такого рода по заказу некоторых штатов, дополненных вопросами открытого типа (например, California Subject Examination for Teachers). В США прохождение описываемых тестов в процессе процедуры лицензирования является платным со стоимостью прохождения одного теста от 95 до 150\$ за один тест.

Фактически данные по российским учителям, полученные в ходе Национального исследования профессиональных компетенций педагогов в рамках НИКО на материале русского языка, литературы и математики (Лях Ю.А., 2017; Станченко С.В., 2016), и аналогичные данные, полученные в предшествующем исследовании учителей начальной школы (Станченко С.В., 2016), показывают наличие существенных проблем в предметных знаниях российских учителей (причем во всех квалификационных категориях), что говорит в пользу необходимости их обязательной оценки и у будущих учителей в РФ. Эти данные показывают также существенные трудности в области методики, оценивании и понимании индивидуальных особенностей у значительно большего процента учителей, нежели чем только у тех, кто испытывал трудности в предметной подготовке. Что еще более важно, трудности этого типа показали и те учителя, которые успешно справились с предметной частью теста.

Все вышесказанное означает, что роль исключительно предметных знаний не является определяющей в формировании успешной профессиональной деятельности, для оценки которой следует оценивать, прежде всего, саму эту деятельность, а не только уровень предметной подготовки учителя. Предметные знания, скорее, играют роль необходимого, но не достаточного условия.

### ***Знания по педагогике (Pedagogical knowledge assessment)***

В дополнение к указанным выше тестам оценки знаний учебного предмета целый ряд штатов в США требует от потенциальных соискателей лицензии учителя еще и оценки их знаний в области педагогики (Louden W., 2015). Как и в случае ранее описанных тестов, основными разработчиками таких тестов по педагогике являются компании ETS и Pearson. Разработанные ими тесты, например, Praxis II Principles of teaching and learning (ETS) или Assessment of professional knowledge (Pearson), представляют собой в зависимости от пожеланий органов управления образованием конкретных штатов или компьютеризированные тесты множественного выбора по содержанию различных разделов педагогики, или сочетание таких субтестов с несколькими структурированными кейсами, описывающими контекст типовых педагогических ситуаций, содержащими описание действий педагогов и их результаты, сопровождаемые несколькими открытыми вопросами, на которые должен ответить будущий педагог.

### ***Оценка готовности к профессиональной деятельности (Teaching Performance Assessment)***

К наиболее современным инструментам оценивания готовности к профессиональной деятельности можно отнести анализ образцов реальной профессиональной деятельности будущего педагога (в виде представления им соответствующего портфолио). Такая оценка готовности к профессиональной деятельности требует единого понимания норм и требований лучшей практики, к которой готовится будущий педагог, и, как правило, опирается на разработанные стандарты профессиональной деятельности. В ряде случаев это могут быть профессиональные стандарты, специально разработанные для молодых специалистов и описывающие требования к начальному этапу профессиональной деятельности учителя (например, стандарты InTASC в США, поддерживаемые в том числе Американской Ассоциацией Педагогических Колледжей (AАСТЕ)). В ряде случаев это могут быть требования к уровню развития профессиональной деятельности уровня профессионального стандарта педагога, например, Австралийского стандарта профессиональной деятельности педагогов (включающего четыре уровня развития профессиональной деятельности педагога: от

молодого специалиста (graduate teacher) до ведущего педагога (leading teacher) (Australian Professional Standards for Teachers)) (AITSL, 2012; Loudon W., 2015).

Примерами данного подхода являются системы оценки: EdTPA, PPAT, TAA, МСТЕ. Фактически все виды такого способа оценивания готовности к профессиональной деятельности будущего педагога построены на создании им портфолио в соответствии с требованиями профессионального стандарта, направленного на представление аутентичных образцов осваиваемой профессиональной деятельности, иллюстрирующих освоение профессиональных действий в соответствии с указанными требованиями. Оценка такого портфолио может завершать процесс подготовки выпускника в вузе (итоговая аттестация, итоговая практика, профессиональный практикум, стажировка в школе) и оцениваться по единым (фактически национальным) критериям частично собственными преподавателями, частично внешними анонимными экспертами при внесении ее в единую информационную систему.

Рубрики (индикаторы и показатели), построенные на основе стандарта профессиональной деятельности, используются для оценки демонстрируемого соискателем уровня квалификации и сложности демонстрируемых им образцов педагогической деятельности. В варианте EdTPA используются около 27 предметно-ориентированных профессиональных стандартов, созданных на базе требований обобщенного профессионального стандарта InTASC, а само оценивание осуществляется экспертами в том или ином учебном предмете. Вместе с тем в американском варианте оценивания PPAT и в австралийских системах (Deakin Authentic Teacher Assessment и Melbourne Clinical Teacher Exam, МСТЕ) рубрики позволяют оценивать фрагмент целостной профессиональной деятельности на соответствие требованиям обобщенного (не предметного) стандарта профессиональной деятельности не только учителями-экспертами в определенной предметной области.

**EdTPA.** Система оценки готовности к профессиональной деятельности начинающих педагогов EdTPA разработана компанией Pearson на основе созданного ранее инструмента PACT (Performance Assessment for California Teachers) (Оценка деятельности учителей Калифорнии) в сотрудничестве со специалистами Стэндфордского университета (США), одобренного к использованию в 2008 году (Pechone, Chung, 2007) (Darling-Hammond L., 2010, 2012; Loudon W., 2015). Описываемый инструментальный прошел всестороннюю оценку своей валидности в 2014 году и продемонстрировал высокий уровень надежности (0.92) в своей оценке готовности выпускников к профессиональной деятельности. Доработка инструментария на национальном уровне осуществлялась Стэндфордским университетом в сотрудничестве с Американской

Ассоциацией Колледжей Педагогического Образования (American Association of Colleges of Teacher Education) (AACTE) и компанией Pearson, ставшей основным операционным партнером, отвечающим за логистику использования инструментария на своей информационной платформе, сбор и обработку данных. Университет по-прежнему отвечает за развитие содержания инструментария и онлайн подготовку экспертов, привлекаемых к оценке материалов соискателей, вносимых ими в платформу. В 2013 году обновленная версия PACT, получившая название EdTPA, прошла апробацию на выборке, состоящей из более чем 12000 будущих учителей, показав высокий уровень надежности в оценке готовности выпускников программ педагогического образования к профессиональной деятельности.

Структурно EdTPA включает в себя три профессиональные задачи, готовность к решению которых и составляет содержание деятельностной оценки, осуществляемой на его основе: планирование обучения (Planning), осуществление обучения (Instruction) и оценка образовательных результатов обучающихся (Assessment). Для оценки степени готовности кандидатов (будущих учителей) к выполнению этих профессиональных задач они вносят в информационную систему планы проведения 3—5 уроков, демонстрирующие понимание будущим учителем социального контекста обучения (в том числе индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся), неотредактированные видеофрагменты уроков (1—2), проведенных кандидатами на основе указанных планов и показывающие их способность вовлечь учащихся в учебную деятельность, сопровождаемые рефлексивным самоотчетом, и образцы письменных работ учащихся (3) с комментариями кандидата, показывающие уровень усвоения учебного содержания, выявленные трудности его изучения и понимание кандидатом шагов, необходимых для учета выявленных трудностей в обучении отдельных учащихся. Рубрики, используемые в инструментарии для оценки указанных образцов профессиональной деятельности кандидатов, основаны на профессиональном стандарте педагога InTASC и в целом совпадают с более общими рубриками, разработанными Charlotte Danielson (Danielson Ch., 2011) в рамках ее обобщенной модели профессиональной деятельности педагогов.

**ETS Performance Assessment (PPAT).** Инструмент, аналогичный и в чем-то альтернативный EdTPA, разработан компанией ETS под названием PPAT (Praxis Performance Assessment of Teachers). Предполагается, что PPAT может использоваться как в процессе получения педагогического образования, так и по его окончании для оценки готовности кандидата (выпускника программы педагогического образования) к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями

ми как стандарта общего образования США (Common Core Standards), так и профессионального стандарта начинающего педагога (InTASC) (Сое R., 2014; Louden W., 2015). В отличие от EdTPA разработчики предполагают, что РРАТ может быть использован как для суммирующего, так и развивающего оценивания, в котором он опосредует взаимодействие студента с преподавателями. Такой вариант использования инструментария делает его востребованным не только на этапе завершения обучения в вузе, но и при прохождении практикума, практик и особенно итоговой стажировки (длительной учебно-производственной практики) в ходе самого профессионального обучения, накапливая информацию об освоении различных профессиональных знаний и умений студентом. Программа оценивания демонстрируемых кандидатом образцов профессиональных действий является обобщенной (не связанной со спецификой конкретного учебного предмета), однако привлекаемые к оценке эксперты являются специалистами по определенному учебному предмету.

В отличие от EdTPA инструментарий РРАТ оценивает готовность выпускника к профессиональной деятельности не по трем, а по четырем типам профессиональных задач.

*Профессиональная задача 1* — связана с оценкой знаний выпускника об учащихся и образовательной среде. Эта задача включена, прежде всего, в целях развивающего оценивания и может оцениваться локально (в том числе преподавателями университета).

*Профессиональная задача 2* — связана с оцениванием обучающихся и использованием результатов оценивания в процессе дальнейшего обучения.

*Профессиональная задача 3* — посвящена педагогическому дизайну и использованию образовательных технологий.

*Профессиональная задача 4* — объединяет планирование занятий, образец обучения, построенного на доказательном исследовательско-ориентированном подходе и демонстрации способности дифференцировать педагогическую деятельность в связи с индивидуальными особенностями учащихся. Представляемые выпускником материалы, иллюстрирующие решение профессиональной задачи 4, включают в себя 15-минутный видеофрагмент урока, образцы двух письменных работ учащихся с результатами их оценки выпускником и рефлексивный самоотчет, демонстрирующий способность выпускника проанализировать свои собственные профессиональные действия и их успешность. Дополнительно и по желанию выпускник может представить разработанный им план собственного профессионального развития. Все представляемые материалы профессиональных задач 2—4 оцениваются дистанционно двумя внешними независимыми экспертами. Описанная система оценивания готовности к профессиональной деятельности

выпускников была подвергнута ETS экспериментальной апробации в 2014—2015 годах.

**Deakin Authentic Teacher Assessment (DATA).** Наконец, третьим примером системы оценивания готовности выпускников программ педагогического образования к профессиональной деятельности на основе оценки элементов самой педагогической деятельности является подход, разработанный Dixon, Meyer, Gallant&Collard (2011) и объединивший подход EdTPA с системой оценки, разработанной в Victorian Institute of Teaching Standards, и Австралийским профессиональным стандартом педагога (Australian Professional Standards for Teachers) (Louden W., 2015).

DATA включает в себя оценку готовности к решению 5 основных профессиональных задач и используется в конце программы подготовки педагогов (практикум и учебно-производственная практика), предшествующая завершению программы. В отличие от американских аналогов результаты материалов, вносимых в информационную систему DATA, оцениваются одним внутренним экспертом университета. Только в случае самой низкой или самой высокой оценки материалы перепроверяются вторым экспертом (не обязательно предметным).

Преимуществом подхода DATA многие специалисты считают аутентичность представляемых материалов, что существенно повышает достоверность выводов о готовности выпускника к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями австралийского профессионального стандарта (уровня начинающего педагога).

**Melbourne Clinical Teacher Exam (MCTE).** MCTE был первоначально разработан в университете Мельбурна для оценки образовательных результатов интеграции учебного содержания образовательных модулей, состоящих из различных учебных теоретических дисциплин и практики в форме демонстрации студентом—магистром освоения профессиональных действий, основанных на универсальной схеме клинического подхода к практике (*clinical approach*) (Louden W., 2015). В большей степени этот инструментарий подходит к построению фонда оценочных средств рубежного контроля освоения общих способов решения основных профессиональных задач в программах магистратуры, реализующих деятельностный и исследовательский подходы в подготовке высококвалифицированных педагогов.

## Оценка работающих педагогов

Наиболее известными примерами сертификации квалификации работающих педагогов на основе профессиональных стандартов являются

система оценки высококвалифицированных педагогов, разработанная в 1987 году Национальным советом по профессиональным стандартам педагогов (National Board for Professional Teaching Standards) (NBPTS), а также система Австралийских профессиональных стандартов педагогов (Australian Professional Standards for Teachers), разработанная в 2013 году и включающая стандарты четырех ступеней квалификации (молодой специалист, учитель, высококвалифицированный учитель, ведущий учитель).

### **Система сертификации педагогов на основе стандарта NBPTS**

Стандарты NBPTS разработаны для оценки эффективности высококвалифицированных учителей в 26 предметных областях. Ниже приводится пример одного из таких стандартов для учителя в области естественных наук (Ingvarson L., 2008). Наряду с направлениями деятельности, не зависящими от специфики учебного предмета, в нем представлены также некоторые направления (функции), связанные со спецификой преподаваемого учебного предмета.

*Направление 1.* Подготовка к продуктивному обучению учащихся

- Знание и понимание учащихся
- Знание науки (учебного предмета)
- Учебно-методические ресурсы
- 

*Направление 2.* Создание контекста, благоприятного для обучения

- Мотивирование учащихся
- Образовательная среда
- Равноправное участие
- 

*Направление 3.* Развитие учебной деятельности учащихся

- Научное исследование
- Углубление фундаментального понимания
- Научные контексты
- 

*Направление 4.* Поддержка обучения и учения

- Оценивание
- Привлечение ресурсов семьи и сообщества
- Вклад в профессию
- Рефлексивная практика

Система оценки качества работы педагога на основе его сертификации в соответствии с требованиями одного из обобщенно- предметных

профессиональных стандартов (аналогичных вышеприведенному примеру) предполагает оценивание на основе двух основных типов инструментов: анализа портфолио педагогической деятельности, который готовится учителем в соответствии с заданными требованиями, и решением учителем ряда педагогических задач в онлайн-форме информационной среды портала NBPTS.

Портфолио должно содержать четыре обязательных элемента, три из которых должны представлять образцы профессиональной деятельности учителя в классе (два — образцы профессиональных действий на уроке, один — основанный на представлении работ учащихся) и один элемент, связанный с выполнением профессиональных обязанностей вне класса (в школе или в местном сообществе).

Ниже приведены примеры элементов портфолио, которые представляются учителем естественных наук в соответствии с требованиями указанного выше соответствующего профессионального стандарта.

*Элемент 1. Разработка последовательности обучения (на материале естественно-научного учебного предмета)*

Работая над этим элементом своего портфолио, учитель должен выбрать три вида учебной работы из проектируемой им последовательности этапов обучения и два образца учебных работ учащихся, которые показывают, как эти взаимосвязанные действия учителя приводят к формированию понимания учащимися одного из научных понятий (значимых для данного учебного предмета) и способствуют при этом развитию одного или нескольких когнитивных навыков у учащихся.

*Элемент 2. Проверка понимания учащихся*

В процессе работы над этим элементом портфолио учитель должен подготовить видеофрагмент урока продолжительностью 20 минут, посвященного изучению одного из важных научных понятий и демонстрирующего организацию учителем учебной дискуссии (включая различные техники задавания вопросов и организации диалога), направленной на выявление (и преодоление при необходимости) исходных неправильных представлений учащихся по изучаемой теме.

*Элемент 3. Обучение через исследование*

В процессе подготовки этого элемента портфолио учитель готовит 20-минутный видеофрагмент урока, демонстрирующий то, как учащиеся в ходе изучения одного из научных понятий вовлекаются учителем в организацию научного обсуждения собранных ими научных данных с целью более глубокого понимания изучаемого предмета.



Вторая часть процедуры сертификации (дополнительная к анализу портфолио, подготовленного учителем) состоит из решения шести профессиональных задач в дистанционной форме, направленных на оценку уровня предметно-методических знаний учителя. На решение этих шести задач отводится до трех часов.

Пример одной из задач, направленных на оценку способности учителя выявлять неправильные представления учащихся об изучаемом предмете (теме, понятии) и эффективно учитывать эти представления в процессе дальнейшего обучения.

Типовое задание состоит в представлении учителю образца самостоятельной учебной работы учащегося. Учитель должен проверить эту работу. Выявить неправильные представления учащегося, определяющие характер допущенных им ошибок, и разработать план проведения следующего урока, направленного на преодоление выявленных ошибочных представлений учащегося, а также разработать проверочное задание, позволяющее оценить развитие понимания учащегося и эффективность разработанного урока с точки зрения преодоления исходных неправильных представлений. На выполнение одного такого задания учителю отводится до 30 минут.

Разработанная NBPTS методология оценки эффективности учителя, основанная на сочетании анализа представляемого учителем портфолио, демонстрирующего способность решения ключевых профессиональных задач и оценивание соответствующих профессиональных знаний в ходе решения таких задач в онлайн-форме, обладает рядом важных качеств, делающих эту методологию эффективной и востребованной.

Предлагаемая модель оценки оказывается очень гибкой по требованиям к представляемым материалам. Элементы портфолио представляют собой не столько стоп-кадр рутинной профессиональной деятельности учителя, сколько решение им сложных и комплексных профессиональных задач, каждая из которых связана с тем или иным элементом профессионального стандарта, и требующих высокой квалификации (на что и направлена данная процедура сертификации), развитой рефлексии и креативности в выборе материала, демонстрирующего способность решения таких задач. Профессиональные задачи, предлагаемые в форме онлайн решения, содержат необходимость открытых ответов и развернутых решений, что позволяет эффективно оценить квалификацию учителя. Таким образом, предлагаемая модель сертификации учителя оказывается не только констатирующей, но и развивающей учителя в профессиональном плане.

Оценка элементов портфолио и предлагаемых предметно-методических задач осуществляется разными экспертами, прошедшими предварительно соответствующую подготовку и сертифицированными в использовании рубрик, созданных на базе профессиональных стандартов

NBPTS, применительно к образцам профессиональной деятельности учителей.

### **Связь оценки учителей и повышения их квалификации, оплаты и карьеры**

**Повышение квалификации.** 40% учителей, по данным TALIS (2009) (MET project, 2010), не получали никаких рекомендаций по своему повышению квалификации по итогам оценки качества своей деятельности, в которой они принимали участие. 44% учителей, принимавших участие в TALIS (2009), считают, что оценка учителей является еще одной бюрократической процедурой. Только у 56,6% учителей, принимавших участие в исследовании, выявление проблем и затруднений в ходе оценки профессиональной деятельности обязательно или, как правило, приводит к повышению квалификации на основе выявленных дефицитов профессиональных компетенций. Таким образом, можно констатировать, что примерно в половине случаев одна из важнейших целей оценки учителей — конкретная обратная связь, необходимая для повышения их квалификации и профессионального развития — оказывается не достигнутой.

Наличие такой связи тем более важно, потому что она позволяет перейти от неэффективной модели курсов повышения квалификации учителей, связанной, прежде всего, с рутинным сообщением учителям новой профессиональной информации, не учитывающей их реальные проблемы и потребности, к модели персонифицированного профессионального развития, направленной на выявление проблем в профессиональной деятельности в процессе оценки учителя и поиск путей их решения в разных формах (а отнюдь не только путем участия в курсах).

Такая модель оказывается эффективной, если она опирается на общую методологию рефлексивного отношения к педагогической деятельности, в которой выявление проблем и трудностей в собственной профессиональной деятельности является частью повседневных обязанностей учителя, а на уровне школы созданы эффективные механизмы объективации таких трудностей и специально организованных способов их преодоления.

В Финляндии, например, таким механизмом является индивидуальный план развития каждого учителя, сопрягаемый с планом развития школы и имеющий индивидуальные особенности, который является основой для построения целей повышения квалификации и профессионального развития каждого учителя.

**Карьера.** В целом, по данным исследований TALIS (2008, 2013) (TALIS, OECD, 2009; OECD, 2013), в странах ОЭСР существует доволь-

но слабая связь между процедурой оценки педагогов и возможностями карьерного роста. В большинстве стран карьера учителя остается в основном «плоской» и предоставляет минимальные возможности учителям, достигшим высокого уровня профессионализма, проявить свои лидерские качества в форме выполнения наряду с обязанностями учителя новых должностных функций, не связанных с переходом на административную работу. Так, по мнению только 16,2% опрошенных в ходе TALIS (2008) учителей, оценка их деятельности привела к существенному изменению их должностных обязанностей. Только 26,7% учителей, участвовавших в этом международном исследовании, заявили, что после оценивания их работа (в плане изменения обязанностей или должности) стала для них более привлекательной.

Ситуация с отсутствием возможностей карьерного роста в профессии учителя сильно отличается от аналогичных возможностей, предоставляемых работнику во многих других профессиях, и приводит к странной ситуации, при которой лучшие учителя, достигшие вершин профессионализма, или не получают возможностей карьерного роста вообще, или получают его исключительно в форме рекрутирования на управленческие должности, на которых они не всегда могут быть успешны (т.к. деятельность управления не совпадает по своим требованиям с деятельностью преподавания и требует зачастую совершенно других компетенций). В любом случае в большинстве национальных систем образования максимум карьерного роста, предлагаемый лучшим учителям, парадоксальным образом сводится к их выходу из профессии и переходу на управленческие должности (директор, завуч).

С учетом вышесказанного существенный интерес могут представлять проекты, направленные на создание условий для карьерного роста лучших учителей (без их выхода из педагогической деятельности), разработанные в Сингапуре («Education Service Professional and Career Development Plan» (Edu-Pac)) и в Австралии («Advanced Skills Teaching Positions»).

### **Рекомендации для оценки квалификации педагогов в контексте построения Национальной системы учительского роста (НСУР) в Российской Федерации**

Построение эффективной системы оценки качества профессиональной деятельности педагогов целесообразно осуществлять одновременно и в контексте построения эффективной системы учительского роста, направленной на развитие этой сложной профессиональной деятельности, в рамках которой оценка является важным, но лишь отдельным элементом создаваемой инфраструктуры развития профессии.

В Российской Федерации на сегодня практически отсутствует независимый контроль готовности выпускников программ педагогического образования к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога, что создает условия, при которых квалификация будущих педагогов никаким образом не верифицируется. С этой точки зрения, выстраивание системы «регулируемого входа» в профессию педагога на основе «профессионального экзамена» (в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и ФГОС ОО) является более чем актуальным и позволяет в дальнейшем перейти к системе преимущественно добровольного сертифицирования квалификации педагогов и развивающего оценивания в целях их профессионального развития.

Вопрос о единстве образовательного пространства в части единства требований к качеству педагогической деятельности напрямую зависит от того, построены ли измерительные материалы на общем понимании лучшей практики (профессиональном стандарте), или они используют разные КИМ, не объединенные таким общим пониманием, а просто дифференцирующие задания по принципу «проще—сложнее», «правильно—неправильно».

Использование тестов базовых академических знаний в РФ в условиях обязательных экзаменов (ЕГЭ) по русскому языку и математике фактически уже реализовано на практике. Возможно, целесообразно обсуждение повышения минимальных пороговых значений по этим экзаменам для абитуриентов, поступающих на направления подготовки УГСН «Образование и педагогические науки», которые в этом случае могут устанавливаться централизованно и отличаться (быть выше минимальных пороговых значений) от установленных для других направлений подготовки, обеспечивая возможность приема только хорошо подготовленных абитуриентов. Вместе с тем введение такой нормы может привести к существенному снижению общего числа абитуриентов программ педагогического образования, что в условиях их растущей, но все еще недостаточно высокой привлекательности может затруднить набор в вузах, осуществляющих подготовку педагогов.

Выявление дефицитов предметных знаний необходимо, но не может быть положено в оценку уровня профессионализма в качестве единственного и достаточного основания. Кроме того, роль такой оценки является более важной на входе в профессию, а не в процессе ее осуществления («шлагбаум для выпускников с недостаточной предметной подготовкой»).

Проведение отдельных и независимых друг от друга оценок педагогических и предметных знаний учителя целесообразно заменить оцениванием предметных знаний, необходимых для преподавания, т.е. синте-

зом предметно-педагогических знаний (content knowledge for teaching or pedagogical content knowledge — РСК, L. Shulman).

В оценке квалификации будущих педагогов целесообразно использовать преимущественно инструментарий оценки профессиональной деятельности (портфолио решения основных профессиональных задач) или в качестве оценки с высокими ставками (персонифицированная оценка выпускников), или как условие и основание для аккредитации программ педагогического образования (на основе деперсонифицированных оценок самих выпускников).

Оценка учителей должна быть композитной. Четыре смысла композитности: по инструментарию, по целям, по автономии, по задачам.

*По инструментарию.* Сочетание наблюдения в классе (можно заменить на анализ видео и портфолио на его основе), динамики результатов учащихся, опросов учащихся (их удовлетворенность и мотивированность).

*По целям.* Сочетание формализованной, констатирующей части (узнаваемой на оценку и связанные с ней последствия) и формирующей, развивающей (направленной прежде всего на профессиональное развитие). При этом цели этих оценок в рамках единого процесса оценивания могут быть реализованы в разное время и с помощью разных инструментов оценивания. Например, формализованный профессиональный экзамен на доступ к профессиональной деятельности в качестве молодого специалиста (в большей степени формальная констатирующая оценка). Оценка в ходе первого года молодого специалиста со стороны супервизора — развивающая оценка, необходимая для построения программы его постдипломного сопровождения. Оценка коллег в интервалах перед выходом на аттестацию — развивающая. Оценка на самой аттестации — констатирующая. В зависимости от целей различными могут быть и уровни оценки: государственная процедура, внешний методический контроль, школьный уровень (директор, старший учитель, коллеги).

*По степени автономии.* От полностью внешнего оценивания государством, органами управления до добровольной сертификации профессиональными ассоциациями и самооценки квалификации педагогом.

*По задачам:*

- а) допуск к педагогической деятельности;
- б) оценка квалификации работающих учителей.

Обеспечение регулируемого государством доступа в профессиональную деятельность для выпускников педагогических программ может осуществляться, например, в рамках итоговой государственной аттестации (ИГА) и оценки квалификации молодых специалистов в рамках конца трехлетнего периода их самостоятельной педагогической деятельности.

Проектирование такой подсистемы является аналогом процедуры регистрации (или лицензирования), существующей во многих странах для доступа к самостоятельной профессиональной деятельности педагога. Наличие такого типа оценивания позволяет не только не допустить к педагогической деятельности тех, кто к ней не готов, но и может быть механизмом создания принципиально новой модели обеспечения качества получаемого педагогического образования, основанной на оценке профессиональных компетенций выпускников педагогических программ (аналог ЕГЭ для педагогического образования). Оптимальная модель при этом состоит во встраивании в процедуру ИГА оценки предметных знаний, методической и психолого-педагогической подготовки тех выпускников, которые намерены работать в школе. Получившие положительную оценку своей квалификации выпускники могут быть допущены к самостоятельной профессиональной деятельности, одновременно зачисляясь на программы супервизии на рабочем месте (осуществляемой опытными учителями-наставниками) или на программы постдипломного обучения, осуществляемые университетами. В любом из этих вариантов в конце 3-х-летнего периода педагогической интернатуры молодой специалист готов к прохождению аттестации на соответствие занимаемой должности (включающей в себя сертификацию квалификации, анализ образовательных результатов учащихся, анкетирование и отзывы) с присвоением ему квалификационной категории «Учитель», отсутствующей в настоящее время и не присваиваемой ни вузом, ни аттестационной комиссией.

## **5.2. Апробация российской модели оценки квалификации педагогов на основе единого фонда оценочных материалов (ЕФОМ)**

Модель аттестации учителей, разработанная на основе использования единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ) в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, предполагает необходимость уровневой оценки сформированности профессиональных компетенций педагога (рисунок 1).

В перспективе после проведения общественно-профессионального обсуждения и принятия в соответствии с существующей нормативной базой нового проекта доработанного уровневого профессионального стандарта педагога такой стандарт может явиться основанием для построения Модели аттестации учителей. Далее по тексту предлагается возможное решение, основанное на уровневом профессиональном стандарте педагога<sup>1</sup>.

В этой связи текущая версия разрабатываемых проектов типовых комплектов ЕФОМ будет соответствовать требованиям актуальной версии профессионального стандарта педагога и не будет противоречить разрабатываемому в настоящий момент уровневому профессиональному стандарту педагога.

### **Цель проведения аттестации**

Аттестация учителей проводится в целях подтверждения соответствия их квалификации требованиям профессионального стандарта педагога, федеральных государственных стандартов общего образования (аттестация на соответствие должности), а также, по желанию учителей, в целях установления квалификационных категорий в соответствии с положениями профессионального стандарта педагога, федеральных государственных стандартов общего образования.

### **Задачи проведения аттестации**

Основные задачи проведения аттестации учителей:

— стимулирование целенаправленного непрерывного профессионально-личностного роста учителей;

---

<sup>1</sup> Вместе с тем в настоящий момент действующая актуальная версия профессионального стандарта педагога не является уровневым профессиональным стандартом, но позволяет сформировать требования к оценке предметной, методической, психолого-педагогической и коммуникативной групп компетенций.

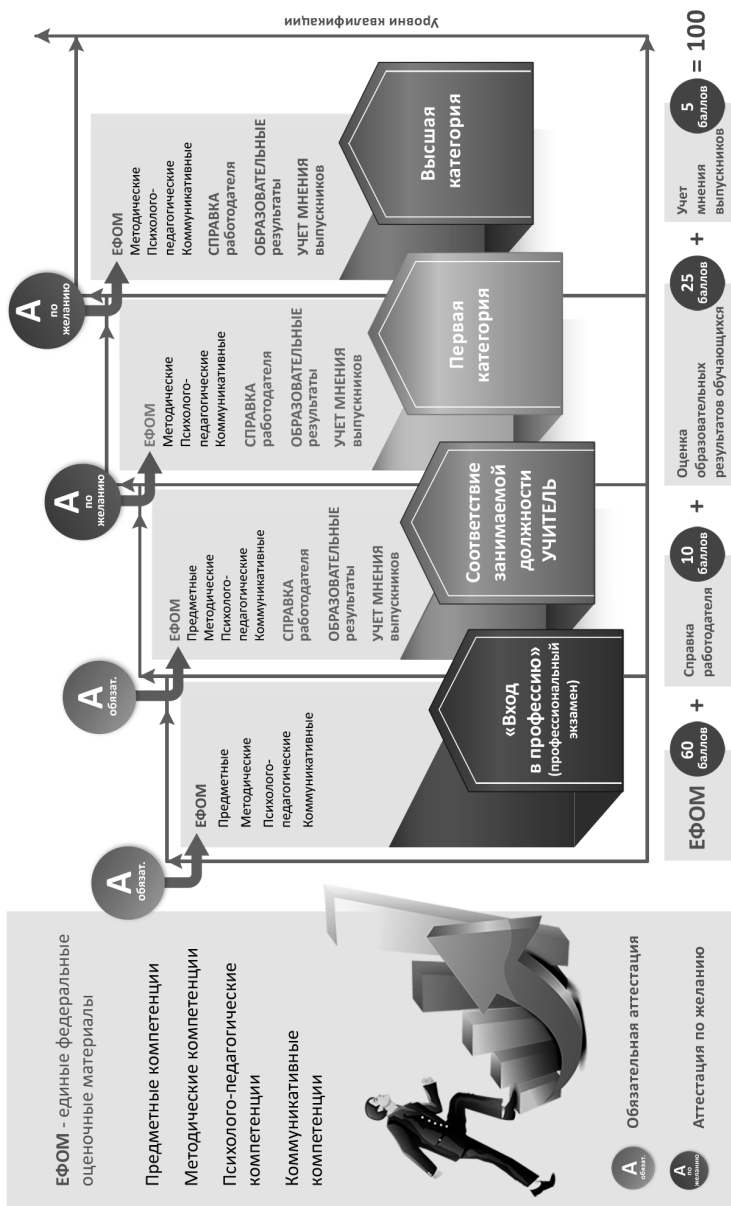


Рис. 1. Модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ) (слагаемые «аттестационного портрета»)



- своевременное выявление у учителей дефицитов профессиональных компетенций;
- выявление перспектив использования профессиональных возможностей учителей в целях содействия дальнейшему профессиональному развитию;
- повышение эффективности и качества профессиональной деятельности учителей;
- учет требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации основных образовательных программ при формировании кадрового состава образовательных организаций;
- обеспечение функционирования справедливой системы оплаты труда учителей на основе результатов аттестации;
- формирование на основе анализа результатов аттестационных процедур рекомендаций по выстраиванию траектории совершенствования квалификации учителей;
- учет мнения обучающихся и выпускников общеобразовательных организаций при осуществлении кадровой политики в образовательной организации.

### **Описание порядка использования ЕФОМ**

Единые федеральные оценочные материалы (ЕФОМ) включают материалы для проведения оценки квалификации (в том числе первичной аттестации (профессионального экзамена)) — оценки предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций.

Требования к ЕФОМ устанавливаются Министерством просвещения Российской Федерации.

ЕФОМ размещаются на едином национальном портале (единой информационной системе).

Единый национальный портал (единая информационная система) помимо ЕФОМ также содержит механизм (систему) для проведения оценки квалификации (в том числе первичной аттестации (профессионального экзамена)), результаты прохождения такой оценки, результаты прохождения аттестации на соответствие занимаемой должности, аттестации для установления квалификационных категорий, а также иные сведения, касающиеся аттестации.

На едином национальном портале (единой информационной системе) в открытом доступе размещаются типовые ЕФОМ, критерии их оценивания, образцы (демонстрационные версии) решений.

Требования к единому национальному portalу (единой информационной системе), порядок его наполнения, работы с ним устанавливается Правительством Российской Федерации.

Доступ к единому национальному portalу (единой информационной системе) осуществляется дифференцированно по следующим группам:

- учитель, подлежащий аттестации;
- работодатель;
- аттестационная комиссия;
- разработчик ЕФОМ;
- эксперт;
- оператор portalа.

Оператором portalа, осуществляющим техническое обеспечение его работы, является уполномоченный федеральный орган государственной власти либо уполномоченное им федеральное государственное учреждение.

Экспертами (лицами, которые принимают участие в оценке квалификации учителя, первичной аттестации (квалификационном экзамене)) являются аккредитованные в установленном порядке учителя, являющиеся членами соответствующих педагогических общественных организаций, ассоциаций, других корпоративных некоммерческих организаций, основанных на членстве физических и юридических лиц, в том числе учителей.

### **Описание оценки результатов профессиональной деятельности (с учетом ее условий), профессиональных и деловых качеств учителя**

Оценка результатов профессиональной деятельности (с учетом условий ее реализации), профессиональных и деловых качеств учителя осуществляется на основе анализа мотивированного представления работодателя учителя, включающего в себя разделы:

- 1) «Сведения, контекстуализирующие сложность условий профессиональной деятельности учителя»;
- 2) «Сведения о динамике образовательных результатов соответствующих обучающихся за последние пять лет»;
- 3) «Сведения об индивидуальных достижениях учителя, включая учет мнения обучающихся и выпускников, окончивших общеобразовательную организацию не ранее, чем за четыре года до проведения аттестации (при наличии таковых)».

Раздел мотивированного представления работодателя учителя «Сведения, контекстуализирующие сложность условий профессиональной деятельности учителя» включает в себя информацию о поле; возрасте;

образовании; наличии ученой степени; наличии званий; общем стаже работы, педагогическом стаже, преподаваемом/преподаваемых предмете/предметах; уровне заработной платы учителя относительно средней заработной платы по общеобразовательной организации; классах, в которых преподает учитель; педагогической нагрузке учителя; характеристике общеобразовательной организации по качеству обучения на основе результатов ЕГЭ, ОГЭ, ВПР за последние 5 лет относительно средних результатов по субъекту РФ; сменности обучения; скорости доступа общеобразовательной организации к информационно-телекоммуникационной сети общего пользования «Интернет» (Мбит/с); количестве обучающихся на 1 компьютер; наличии ноутбука и мультимедийного оборудования в кабинете(ах), где работает учитель; характеристике населенного пункта (мегаполис, крупный город, малый город, село, удаленная труднодоступная местность, ЗАТО); этнокультурной характеристике образовательной организации; размере средней заработной платы учителя (тыс. руб.), ее отношении к средней заработной плате по экономике субъекта РФ (%); характеристике контингента классов, в которых работает учитель (доля обучающихся с особыми образовательными потребностями), информации о формировании контингента классов на основе предварительного отбора обучающихся.

Раздел мотивированного представления работодателя учителя «Сведения о динамике образовательных результатов соответствующих обучающихся за последние пять лет» включает в себя информацию о динамике образовательных результатов соответствующих обучающихся за последние пять лет с учетом результатов ЕГЭ, ОГЭ, ВПР, результатов проведения независимых предметных и метапредметных диагностик, данных независимых оценок качества образования, результатов международных исследований качества образования, об участии обучающихся в классах учителя в образовательных олимпиадах за последние пять лет на муниципальных, региональных, федеральных этапах (с указанием количества участников, призеров и победителей), иную информацию, соответствующую тематике данного раздела.

Раздел мотивированного представления работодателя учителя «Сведения об индивидуальных достижениях учителя, включающие учет мнения обучающихся и выпускников, окончивших общеобразовательную организацию не ранее, чем за четыре года до проведения аттестации (при наличии таковых)» может включать в себя информацию о профессиональных достижениях учителя, участии в муниципальных, региональных, федеральных этапах конкурсов профессионального мастерства, наличии званий, наград, благодарностей, иных поощрений, результатах научной, методической и наставнической деятельности учителя за последние 5 лет, наличии персонального сайта учителя, информацию по итогам сбора мнений обучающихся.

Также в обязательном порядке данный раздел должен содержать сведения об учете мнений выпускников, окончивших общеобразовательную организацию не ранее, чем за четыре года до проведения аттестации, при наличии таковых.

Уполномоченный орган исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющий управление в сфере образования, федеральный орган исполнительной власти самостоятельно устанавливают необходимость сбора дополнительных сведений в соответствующие разделы мотивированного представления работодателя учителя.

### **Критерии принятия решения**

По каждому из видов аттестационных процедур (первичная аттестация (профессиональный экзамен), аттестация на соответствие занимаемой должности, аттестация на установление первой квалификационной категории, аттестация на установление высшей квалификационной категории) предусматриваются результаты в балльном выражении.

При первичной аттестации (профессиональный экзамен) проводится только оценка квалификации. Успешным результатом прохождения первичной аттестации (профессионального экзамена) является достижение не менее 50 процентов от максимального количества баллов.

Уполномоченный орган исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющий управление в сфере образования, федеральный орган исполнительной власти, вправе самостоятельно устанавливать пороговое значение успешного прохождения первичной аттестации (профессионального экзамена) (не ниже 50 процентов).

При аттестации учителя на соответствие занимаемой должности, аттестации на установление квалификационной категории максимальные количества баллов по этапам аттестации распределяются следующим образом:

- оценка квалификации учителя — 60 баллов;
- оценка результатов профессиональной деятельности (с учетом ее условий), профессиональных и деловых качеств учителя — 40 баллов.

Оценка результатов профессиональной деятельности (с учетом ее условий), профессиональных и деловых качеств учителя:

- оценка динамики образовательных результатов обучающихся — 20 баллов;

— сведения, контекстуализирующие сложность условий профессиональной деятельности учителя, рассматриваются в качестве коэффициента (К), повышающего балльное значение оценки динамики образовательных результатов обучающихся, от 1,00 до 1,25 (включительно);

- индивидуальные достижения учителя — 15 баллов, включающие 5 баллов за учет мнения выпускников (при наличии таковых).

В случае отсутствия выпускников и (или) верифицированных мнений выпускников данный показатель не учитывается при подсчете общего количества набранных баллов. Максимальная оценка, выставляемая за каждое из иных достижений учителя, может составлять не более 2 баллов.

Уполномоченный орган исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющий управление в сфере образования, федеральный орган исполнительной власти вправе самостоятельно определить перечень особых индивидуальных достижений учителя, оценка которых составляет 5 баллов, но не более двух таких достижений, наряду с учетом мнения выпускников.

Уполномоченным федеральным органом исполнительной власти устанавливается обязательный на всей территории Российской Федерации единый федеральный минимум баллов, подтверждающий успешное прохождение учителем оценки квалификации — не менее 50 процентов от максимального количества баллов, установленных в рамках оценки квалификации.

Образовательная организация вправе устанавливать соответствующее пороговое значение для успешного прохождения аттестации учителем на соответствие занимаемой должности в целом.

Федеральный орган исполнительной власти, орган исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющий управление в сфере образования, вправе устанавливать соответствующее пороговое значение для успешного прохождения аттестации учителем на установление квалификационной категории в целом.

## **Общий подход к оценке профессиональных компетенций**

Компетенция понимается как способность совершения профессиональных действий (в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога) на основе профессиональных знаний, умений и профессиональных суждений.

Одна и та же профессиональная компетенция или группа компетенций обеспечивает готовность выполнения одного или чаще нескольких схожих профессиональных действий.

1. Психолого-педагогические компетенции обеспечивают готовность осуществления профессиональных действий, связанных с:

1.1 формированием универсальных учебных действий (по сути, развитием мышления) обучающихся;

1.2 индивидуализацией обучения (с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)).

2. Коммуникативные компетенции обеспечивают готовность осуществления профессиональных действий, связанных с:

2.1 воспитательными аспектами педагогической деятельности;

2.2 созданием мотивирующей образовательной среды.

Компетенции проявляются (обеспечивают) в выполнении профессиональных действий в рамках различных профессиональных задач (трудовых функций).

Основные профессиональные задачи:

— планирование занятий,

— обучение,

— оценивание обучающихся.

Такая структура профессиональных задач соответствует требованиям профессионального стандарта педагога (действующая редакция) и новому проекту профессионального стандарта педагога. Оценить сформированность компетенции можно оценив компоненты (знания, суждения, способность к действиям).

Для оценки сформированности компетенции на уровне действий проводится анализ образца профессиональной деятельности учителя, который включает в себя:

— план (конспект) урока,

— видеоурок с указанными в нем видеофрагментами, иллюстрирующими проверяемые компетенции,

— образцы самостоятельной работы обучающегося (с оцениванием этих работ учителем),

— рефлексивный самоотчет (с указанными видеофрагментами, иллюстрирующими проверяемые компетенции).

Сформированность компетенции в части профессиональных знаний и суждений проверяется в решении кейсов (педагогических задач и ситуаций), направленных на оценку профессионального мышления педагогов.

Учитель, проходящий оценку квалификации по единым федеральным оценочным материалам, может выбрать в рамках оценки квалификации по компетенции оценку сформированности одной ее составляющей на основе:

— анализа образца профессиональной деятельности педагога, включающего в себя следующий набор элементов: план (конспект) урока, видеоурок, работы обучающихся, оценивание работ обучающихся, рефлексивный самоотчет,

или

— решения кейса (типовой педагогической задачи, ситуации).

Тогда оценка другой составляющей компетенции проводится по невыбранному в первом случае элементу.

Например, при прохождении оценки квалификации на основе единого федерального оценочного материала по психолого-педагогической

компетенции аттестуемый выбирает для представления образец своей профессиональной деятельности, демонстрирующий его действия по формированию универсальных учебных действий, тогда для оценки сформированности его компетенции в области индивидуализации обучения аттестуемый решает кейс.

Разработанный инструментарий (рубрики) для дифференцированной оценки профессиональных компетенций на основе анализа образцов профессиональной деятельности учителей и включающий в состав анализируемых материалов видеофрагменты профессиональной деятельности учителя представлен в примере прототипа комплекта ЕФОМ в качестве иллюстрации обязательных к оценке элементов.

С этой целью предполагается, что учитель может представить разные видеофрагменты для оценки разных профессиональных компетенций, а также один и тот же видеофрагмент урока в том случае, если данный видеофрагмент, по мнению, учителя позволяет оценить различные оцениваемые профессиональные компетенции.

В случае отсутствия технической возможности проведения видеосъемки урока, аттестуемый учитель вправе обратиться к работодателю. Работодатель по заявлению учителя оказывает ему организационно-техническое содействие в прохождении аттестации.

В случае отсутствия организационно-технического содействия аттестуемый, проходящий аттестацию для установления первой или высшей квалификационной категории, вправе вместо образца профессиональной деятельности по всем составляющим психолого-педагогической и коммуникативной компетенций осуществить прохождение ЕФОМ путем решения кейсов.

Критерии оценки квалификации педагогических работников по группе компетенций психолого-педагогические компетенции учителя в части формирования и реализации программ развития универсальных учебных действий и индивидуализации обучения (с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)), представлены в таблице 1.

Критерии оценки квалификации педагогических работников по группе компетенций коммуникативные компетенции учителя, в том числе направленные на воспитание детей и молодежи, представлены в таблице 2.

Критерии оценки квалификации педагогических работников по группам компетенций психолого-педагогические компетенции учителя в части формирования и реализации программ развития универсальных учебных действий и индивидуализации обучения (с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)) и коммуникативные компетенции учителя, в том числе направленные на

воспитание детей и молодежи, на основе решения кейса, представлены в таблице 3.

Критерии оценивания результатов оценки квалификации педагогических работников по группам компетенций психолого-педагогические компетенции учителя в части формирования и реализации программ развития универсальных учебных действий и индивидуализации обучения (с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)) и коммуникативные компетенции учителя, в том числе направленные на воспитание детей и молодежи, представлены в таблице 4.



Таблица 1

**Критерии оценки квалификации педагогических работников по группе компетенций  
«психолого-педагогические компетенции» на основе анализа образца профессиональной деятельности  
учителя**

Рубрики (Оцениваемые действия)	Уровни			
	1. Не соответствует должности учителя	2. Соответствует должности учителя	3. Учитель первой категории	4. Учитель высшей категории
<b>1.1. Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий</b>				
<p>Действие 1. Организация учебной деятель- ности. Действие оценивается по индикаторам (атрибутам): — организация учебного иссле- дования, — выявление невозможности решения учеб- ных задач осво- енными ранее способами, — построение новых способов решения</p>	<p>Учитель не учитывает или учитывает фор- мально формируемые метапредметные обра- зовательные результаты на этапе планирования урока. Учитель проводит урок по жестко организо- ванной схеме, заданной планированием пред- метных образовательных результатов, используя преимущественно под- ход, связанный с презен- тацией нового учебного содержания «в готовом виде», формулируя пра- вила, законы и способы решения задач.</p>	<p>В рамках организации предметного обучения учитель ориентируется не только на освоение предметных образова- тельных результатов, но и на необходимость формирования метапред- метных образовательных результатов. Учитель использует раз- личные формы органи- зации учебной работы (учебная дискуссия; ставит вопросы, не имеющие однозначных ответов; различные име- ющиеся схемы, графики, таблицы), направленные на стимулирование позна</p>	<p>Учитель организует учебную деятельность обучающихся как квази- исследование, направ- ленное на «открытие» общих способов решения учебных задач, научных закономерностей и по- метной области. Учитель создает про- блемные ситуации, выяв- ляющие невозможность решения новых учебных задач освоенными ранее способами. Учитель организует поиск новых способов решения задач, широко используя процессы</p>	<p>Учитель организует обучение обучающихся в рамках зоны ближай- шего развития с учетом индивидуальных особен- ностей. Учитель организует предметное обучение обучающихся как учебно- исследовательскую кол- лективно-распределенную деятельность, направ- ленную на «открытие» обучающимися исходных принципов, закономерно- стей, научных понятий и общих способов решения класса задач, образующе- го изучаемому предметную область.</p>

Рубрики (Оцениваемые действия)	Уровни			
	1. Не соответствует должности учителя	2. Соответствует должности учителя	3. Учитель первой категории	4. Учитель высшей категории
учебных задач обучающимися.	Учитель организует обучение, направленное на запоминание «готовых» правил и способов решения без организации работы, направленной на их открытие в процессе совместной учебной деятельности обучающихся. Учитель строит диалог с обучающимися в форме вопросов, проверяющих успешность запоминания ими данных «в готовом виде» элементов нового учебного содержания. Учитель не владеет методиками диагностики метапредметных образовательных результатов.	Учитель организует обучение, направленное на формирование отдельных метапредметных образовательных результатов с учетом ограниченного методического инструментария.	Учитель организует обучение, направленное на формирование коллективно-распределенной деятельности обучающихся.	Учитель владеет и использует средства диагностики предметных и метапредметных образовательных результатов. Учитель делает предметом своей профессиональной деятельности процессы понимания и непонимания обучающимися учебного содержания. Учитель организует рефлективное отношение обучающихся к используемым средствам и способам решения задач.

Рубрики (Оцениваемые действия)	Уровни			4. Учитель высшей категории
	1. Не соответствует должности учителя	2. Соответствует должности учителя	3. Учитель первой категории	
<p>Действие 2. Учебный диалог (методика орга- низации дискус- сии и задавание вопросов обуча- ющихся). Действие оценивается по индикаторам (атрибутам): качество вопро- сов, организация дис- куссии, участие обучаю- щихся в дискус- сии.</p>	<p>Вопросы, задаваемые учителем, имеют не- большую когнитивную нагрузку, задаются в быстром темпе, не позво- ляют обучающимся подумать, предполагают, как правило, один пра- вильный ответ, обычно повторяющийся сказанное учителем. Дискуссия строится в форме вопросов учителя и ответов ему некоторых обучающихся, обсуж- дения между ними не происходит. Учитель не просит обу- чающихся объяснить или аргументировать свою точку зрения. В дискуссии участвует незначительное количе- ство обычно одних и тех же обучающихся.</p>	<p>Учитель использует небольшое количество вопросов, направленных на развитие мышления обучающихся, но не дает достоверного времени на размышления. Большая часть задава- емых вопросов имеет один правильный ответ. Темп задавания вопросов остается очень высоким. Учитель пытается при- влечь обучающихся к ответам или вопросам одноклассников, но толь- ко меньшая часть класса откликается на это пред- ложение. В дискуссии участвует меньшинство обучаю- щихся.</p>	<p>Учитель задает в основ- ном открытые вопросы, приглашая обучающихся к размышлению и фор- мулированию различных ответов (точек зрения), эффективно используя при этом отведенное время. Учитель просит обуча- ющихся обосновать вы- сказываемые ими точки зрения. Обучающиеся высказы- вают свои точки зрения напрямую друг другу, не опосредуя эту коммуни- кацию через учителя. Большая часть обучаю- щихся участвует в дис- куссии и поддерживает уважительный и коррект- ный тон обсуждения.</p>	<p>Учитель использует широкий репертуар вопросов, имеющих значительный когнитив- ный вес и направленных на развитие мышления обучающихся. Учитель использует во- просы обучающихся для углубленного изучения учебного содержания. Обучающиеся развивают и обогащают дискус- сию, инициированную учителем, внося в нее но- вые темы, точки зрения и новое содержание, аргументируя свою точку зрения и полемизируя с одноклассниками, беря на себя инициативу в продолжении обсужде- ния. В дискуссии участвует абсолютное большинство обучающихся.</p>

Рубрики (Оцениваемые действия)	Уровни		
	1. Не соответствует должности учителя	2. Соответствует должности учителя	3. Учитель первой категории
1.2. Индивидуализация обучения (с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ))			
Действие 3. Планирование и проведение урока. Рефлексивный самоотчет.	Учитель не учитывает индивидуальные особенности обучающихся (в том числе обучающихся с ОВЗ) при разработке плана урока. Учитель использует в основном одну форму обучения вне зависимости от особенностей обучающихся, максимально придерживается разработанного плана урока, игнорируя вопросы обучающихся или их затруднения в понимании материала. В рефлексивном отчете учитель не указывает, что пытается обеспечить формирование	Учитель понимает необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся (в том числе с ОВЗ), но делает это на этапе планирования урока формально. В процессе проведения урока учитель пытается учитывать особенности обучающихся, но делает это неэффективно, не обладая достаточным репертуаром методических приемов и технологий. Учитель пытается изменить план урока, обнаруживая затруднения обучающихся в понимании учебного материала, но, как пра	Учитель знает и понимает индивидуальные особенности обучающихся и учитывает их на этапе планирования. Учитель владеет современными методиками и технологиями работы с детьми с ОВЗ. Учитель может выявлять причины трудностей в обучении большинства обучающихся и использовать их в качестве оснований для дифференциации обучения в классе. Учитель использует разнообразные форматы и виды учебной работы с детьми учащимися. Учитель меняет намеченный план работы, в
			Учитель планирует урок как совокупность индивидуальных и групповых видов работы, максимально полно, учитывая индивидуальные особенности, специальные потребности и выявленные трудности в обучении. Учитель гибко использует разнообразные формы и виды учебной работы обучающихся в соответствии с их особенностями и интересами обучающихся. Учитель гибко перестраивает исходный план в соответствии с трудностями, особенностями и интересами обучающихся, включая

Рубрики (Оцениваемые действия)	Уровни			
	1. Не соответствует должности учителя	2. Соответствует должности учителя	3. Учитель первой категории	4. Учитель высшей категории
	<p>образовательных результатов всех обучающихся. Учитель не выстраивает связи между ошибками обучающихся, выявленными в процессе оценивания, и необходимостью дифференцировать свой подход к обучению на этой основе.</p>	<p>вило, придерживается ранее разработанного плана. Дифференцированный подход на основе выявленных ошибок, как правило, сводится к повторению плохо усвоенного материала без анализа причин учебных трудностей обучающихся.</p>	<p>соответствии с вопросами или проблемами в понимании обучающихся.</p>	<p>их в процесс обсуждения намеренных целей урока и учитывая их разумные предложения. Учитель пытается достичь формирования высших образовательных результатов у всех обучающихся вне зависимости от их особенностей. Учитель владеет инновационными методиками и технологиями работы с обучающимися с ОВЗ, трудностями в обучении иными специальными образовательными потребностями.</p>

Таблица 2

**Критерии оценки квалификации педагогических работников по группе компетенций «коммуникативные компетенции» на основе анализа образца профессиональной деятельности учителя**

Рубрики (Оцениваемые действия)	Уровни			
	1. Не соответствует должности учитель	2. Соответствует должности учитель	3. Учитель первой категории	4. Учитель высшей категории
<b>2.1. Воспитательные аспекты педагогической деятельности</b>				
<p>Действие 1. Создание атмосферы взаимного уважения (благоприятного психологического климата).</p> <p>Оцениваемые элементы действия:</p> <p>1.1 Взаимодействие учителя и обучающихся (язык, действия).</p> <p>1.2 Взаимодействие между учащимися (язык, действия).</p>	<p>Учитель неуважительно разговаривает с обучающимися. Обучающиеся неуважительно общаются между собой, не получая замечания от учителя.</p> <p>Высказывания содержат сарказм, высмеивание, конфликт.</p> <p>Обучающиеся чувствуют себя незащищенно. Учитель не проявляет заботы и интереса к обучающимся.</p>	<p>Взаимодействия учителя и обучающихся и между самими обучающимися отличаются неравномерностью, периодически проявляются недвоякие проявления неуважения.</p> <p>Учитель реагирует на проявления неуважительного отношения между обучающимися, но не всегда эффективно.</p> <p>Учитель пытается устанавливать индивидуальные отношения с обучающимися, но иногда они имеют форму неэффективных взаимодействий</p>	<p>Учитель эффективно реагирует на проявления неуважительного отношения между обучающимися.</p> <p>Обстановка в классе носит вежливый и взаимоуважительный характер.</p> <p>Взаимодействие учителя с обучающимися носит личностный характер и учитывает их индивидуальные особенности.</p>	<p>В классе отсутствуют случаи неуважительного отношения между обучающимися.</p> <p>Обучающиеся умеютправлять друг друга в корректной форме.</p> <p>Обучающиеся свободно участвуют во всех коммуникациях, не опасаясь насмешек или оскорблений в свой адрес со стороны учителя или других обучающихся.</p> <p>В классе создана атмосфера, в которой каждый обучающийся ценен, может свободно высказывать свои мысли и стремиться участвовать</p>

Рубрики (Оцениваемые действия)	Уровни			
	1. Не соответствует должности учитель	2. Соответствует должности учитель (фаворитизм, игнорирование интересов или особенностей развития обучающихся).	3. Учитель первой категории	4. Учитель высшей категории
<p>Действие 2. Управление поведением обучающихся (поддержание дисциплины в классе). Действие оценивается по индикаторам (агрибутам):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— установление определенных и известных обучающимся правил поведения,</li> <li>— мониторинг соблюдения установленных правил поведения,</li> <li>— коррекция поведения обучающихся,</li> <li>— нарушения установленных правил поведения.</li> </ul>	<p>Обстановка в классе не говорит о том, что существуют установленные и соблюдаемые обучающимися правила поведения на уроке. Учитель не осуществляет и не контролирует поведение обучающихся. Некоторые обучающиеся нарушают дисциплину, что остается незамеченным учителем или его попытки устранить такие нарушения оказываются неэффективными.</p>	<p>Учитель пытается поддерживать дисциплину, апеллируя к установленным правилам поведения, но не всегда добивается их выполнения. Учитель осуществляет контроль за поведением обучающихся, но не систематически. Учитель реагирует на нарушения дисциплины, но не всегда адекватно нарушениям (иногда чрезмерно, иногда не достаточно).</p>	<p>Правила поведения установлены и соблюдаются обучающимися. Учитель постоянно контролирует дисциплину обучающихся. В случае нарушения дисциплины учитель реагирует пропорционально и корректно.</p>	<p>Правила поведения соблюдаются практически всеми обучающимися и поддерживаются ими. Случаи несоблюдения дисциплины крайне редки и осуждаются большинством обучающихся.</p> <p>В редких случаях необходимого вмешательства, нарушения дисциплины прекращается при приближении учителя.</p> <p>В случае необходимости учитель делает замечание конкретному обучающемуся в корректной форме и, как правило, конфиденциально.</p>
				<p>в решении учебных задач.</p>

Рубрики (Оцениваемые действия)	Уровни			
	1. Не соответствует должности учитель	2. Соответствует должности учитель	3. Учитель первой категории	4. Учитель высшей категории
2.2 Создание мотивирующей образовательной среды				
<p>Действие 3. Мотивирование к обучению.</p> <p>Действие оценивается по индикаторам (агрибутам):</p> <p>Виды учебной работы и заданий,</p> <p>Группировка обучающихся,</p> <p>Учебные материалы,</p> <p>Временная структура занятия.</p>	<p>Только единичные обучающиеся вовлечены в учебную деятельность.</p> <p>Учебные задания предполагают только один правильный ответ.</p> <p>Учебные материалы не соответствуют изучаемой теме или индивидуальным особенностям обучающихся.</p> <p>Темп урока крайне неравномерен.</p> <p>Используется только одна форма учебной работы (преимущественно фронтальная).</p>	<p>Меньшая часть класса вовлечена в учебную работу.</p> <p>Задания представляют собой смесь заданий, направленных на развитие обучающихся, и заданий, направленных на воспроизведение (запоминание) правильного ответа.</p> <p>Учебный материал недостаточно мотивирует обучающихся, представляя собой главным образом факты и правила.</p> <p>Используемые ресурсы не направлены на развитие мышления и не стимулируют познавательную активность обучающихся.</p>	<p>Большая часть обучающихся вовлечена в учебную работу.</p> <p>Большая часть учебных заданий предполагает широкий спектр способов решения и ответов и направлены на развитие мышления обучающихся.</p> <p>Обучающихся просят объяснить, как они рассуждали в процессе решения задач.</p> <p>Учитель осуществляет необходимую помощь в решении задач, находящихся вне актуального уровня развития обучающихся.</p> <p>Учебные материалы и ресурсы соответствуют целям урока и</p>	<p>Практически все обучающиеся мотивированы и вовлечены в учебную деятельность.</p> <p>Задания направлены на развитие мышления и сопровождаются объяснением способа рассуждения обучающегося.</p> <p>Обучение происходит в зоне ближайшего развития большинства обучающихся.</p> <p>Учебная деятельность имеет некоторые свойства квазиисследования, направленного на совместное с учителем изучение учебного содержания.</p> <p>Временная структура урока содержит время,</p>



Рубрики (Оцениваемые действия)	Уровни			
	1. Не соответствует должности учитель	2. Соответствует должности учитель	3. Учитель первой категории	4. Учитель высшей категории
		<p>Темп урока местами адекватен сложности заданий, но местами неадекватный.</p> <p>Часть используемых форм работы адекватны видам заданий и задачам учебной деятельности.</p>	<p>поддерживают интерес и мотивацию обучающихся.</p> <p>Темп урока адекватен сложности заданий.</p> <p>Используемые формы организации учебной деятельности разнообразны и соответствуют содержанию заданий.</p>	<p>необходимое для организации рефлексии и консолидирования различный учебных позиций, возникших на уроке.</p> <p>Обучающиеся предлагают дополнительные формы организации собственной учебной работы.</p>

Таблица 3

**Критерии оценки квалификации педагогических работников по группам компетенций «психолого-педагогические компетенции» и коммуникативные компетенции на основе решения кейса**

Критерий		
<b>Полнота решения педагогической задачи</b>	1. Выбор правильных (или частично правильных — 1—2 балла) вариантов ответа на все задания (3 балла) 2. Предоставленное обоснование соответствует (или частично соответствует — 1—2 балла) представленному обоснованию в образце кейса (3 балла)	Максимальное количество баллов за 1 критерий — 3 балла Частично правильный ответ — 1—2 балла Неправильный ответ — 0 баллов
<b>Аргументированность решения</b>	1. При обосновании используется корректный профессиональный язык с включением соответствующих понятий и терминов (2 балла) 2. При обосновании используются психолого-педагогические знания, учитываются результаты анализа педагогической ситуации, дополнительных материалов (2 балла)	Максимальное количество баллов за 1 критерий — 2 балла Частично правильный ответ — 1 балл Неправильный ответ — 0 баллов

Таблица 4

**Критерии оценивания результатов оценки квалификации педагогических работников по группе компетенций «психолого-педагогические компетенции» учителя**

Компетенция	Оценочные материалы	Шкала в баллах	Пороговый уровень
ЕФОМ: Психолого-педагогические компетенции	Образец профессиональной деятельности учителя	Максимум 15 баллов	50% — 7,5 баллов
	Кейс (педагогическая задача, ситуация)		
<b>ВСЕГО:</b>		15 баллов	50% — 7,5 баллов

## Библиография

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Российской Газеты». 19 декабря 2010 г. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html>

Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк документов. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

Лях Ю.А. Апробация модели уровневой оценки компетенций учителей в контексте национальной системы учительского роста [Электронный ресурс] // Академия АПК и ППРО. М.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2017. 8 с. Режим доступа: [http://www.apkpro.ru/doc/presentation\\_4.pdf](http://www.apkpro.ru/doc/presentation_4.pdf) (дата обращения: 08.12.2017).

Проект уровневого профессионального стандарта педагога (2019). [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации URL: <https://edu.gov.ru>

Станченко С.В. Итоги Всероссийского исследования компетенций учителей математики [Электронный ресурс] // ФИРО. М.: Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», 2016. 11 с. Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/10/Станченко.pdf> (дата обращения: 08.12.2017).

A Composite Estimator of Effective Teaching / K. Mihaly, D.F. McCaffrey, D.O. Staiger, J.R. Lockwood. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation RAND Corporation. 2013. 51 p.

Bracey G.W. Value-Added Assessment Findings: Poor Kids Get Poor Teachers // Phi Delta Kappan, 2004. Vol. 86. № 4. P. 331—333.

Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers in Australia. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Melbourne VIC: AITSL, 2012. 28 p.

Coe R. What makes great teaching? Review of the Underpinning Research / In Coe R. (ed.). London: The Sutton Trust, 2014. 57 p.

Creating Effective Teaching and Learning Environments [Электронный ресурс]: First Results from TALIS / OECD. Paris: OECD publishing, 2009. 310 p. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (дата обращения: 08.12.2017).

Danielson Ch. The Framework for Teaching Evaluation Instrument / Charlotte Danielson. Princeton, NJ: The Danielson Group, 2011. 104 p.

Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching. Washington, DC: Center for American Progress, 2010. 36 p.

Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Evaluation // Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 93. № 6. P. 8—16.

Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from MET Three-Year Long Study: Policy and Practitioner Brief. MET project. Bill & Melinda Gates Foundation. Philadelphia, PA: Consortium of Policy Research in Education, 2001. 28 p.

*Gallagher H.A.* Vaughn Elementary's Innovative Teacher Evaluation System: Are Teacher Evaluation Scores Related to Growth In Student Achievement? // Peabody Journal of Education. 2004. Vol. 79. № 4. P. 79—107.

*Goe L.* Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: a Research Synthesis / In Goe L. (ed.). Washington, DC: ETS, 2008. 108 p.

*Ingvarson L.* Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues [Электронный ресурс] // Australian Journal of Education. 2008. Vol. 52. № 1. P. 5—35. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/000494410805200102> (дата обращения: 08.12.2017).

*Kimball S.M.* et al. Examining the Relationship Between Teacher Evaluation and Student Assessment Results in Washoe County // Peabody Journal of Education. 2004. Vol. 79. № 4. P. 54—78.

*Kyriakides L.* Drawing from Teacher Effectiveness Research and Research into Teacher Interpersonal Behaviour to Establish a Teacher Evaluation System: a Study on the Use of Student Ratings to Evaluate Teacher Behaviour // The Journal of Classroom Interaction. 2005. Vol. 40. № 2. P. 44—66.

Learning about teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project: Policy Brief. MET project. Bill & Melinda Gates Foundation. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation, 2010. 7 p.

*Louden W.* Standardised Assessment of Initial Teacher Education: Environmental Scan and Case Studies: a Paper Prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne VIC: AITSL, 2015. 50 p.

Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Surveys: an Exploratory Study / Rowan B. et. al. Philadelphia, PA: Consortium of Policy Research in Education, 2001. 20 p.

*Milanowski A.* The Relationship Between Teacher Performance Evaluation Scores and Student Achievement: Evidence from Cincinnati // Peabody Journal of Education. 2004. Vol. 79. № 4. P. 33—53.

*Peterson K.D.* Student Surveys for School Teacher Evaluation // Journal of Personnel Evaluation in Education. 2000. Vol. 14. № 2. P. 135—153.

Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and Examples of Country Practices. OECD. Paris: OECD, 2009. 37 p.

Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD. Paris: OECD publishing, 2013. 124 p.

Validation of Student, Principal and Self-Ratings in 360 Feedback for Teacher Evaluation / Wilkerson D.J. et al. // Journal of Personnel Evaluation in Education, 2000. Vol. 14. № 2. P. 179—192.

## ГЛАВА 6.

### Ключевые риски и перспективы внедрения профессионального стандарта педагога для педагогического сообщества и системы образования в целом

**Риск 1.** К одному из основных рисков внедрения профессионального стандарта педагога следует отнести риск его восприятия как инструмента внешнего контроля за педагогами, ограничивающего и дополнительно регламентирующего профессиональную деятельность. В рамках такого риска профессиональный стандарт воспринимается как «спущенный сверху» механизм контроля ради самого контроля, а не как средство, необходимое самим учителям для повышения качества их работы.

*Способы преодоления риска 1.* Анализ образовательной политики большинства стран, прошедших путь внедрения профессиональных стандартов педагогов, показывает, что есть два основных способа преодоления указанного риска:

1. Широкое вовлечение профессионального сообщества педагогов в обсуждение и доработку отдельных элементов профессионального стандарта (дополнений, изменений конкретных формулировок трудовых действий), широкие обсуждения поправок и фиксация их в новом тексте профессионального стандарта как результат консенсуса, достигнутого в самом профессиональном сообществе.

2. Вовлечение определенных уровней системы образования в разработку конкретных профессиональных норм на основе предлагаемого профессионального стандарта. Сам профессиональный стандарт (особенно обобщенный) становится при этом методологической рамкой, на основе которой может быть разработан целый ряд дополнительных конкретизирующих его нормативных элементов. Так, например, на базе национального (федерального) профессионального стандарта могут быть разработаны дополнительные элементы, учитывающие региональное своеобразие, возможна разработка предметных приложений, модулей профессионального стандарта, конкретизирующих на его основе своеобразие предметно-профессиональных действий педагога (в случае их наличия), а также конкретные требования к знаниям и умениям педагога, специфичным для определенного учебного предмета. Реализация такого подхода возможна в тесной кооперации с представителями предметных учительских ассоциаций (включая ассоциации педагогов дошкольного образования, чья профессиональная деятельность обладает рядом существенных отличий от профессиональной деятельности педагогов школы).

*Реализация рекомендаций 1.* Конкретный учет рекомендаций по преодолению описанного риска 1 может включать в себя следующие основные направления:

1. Создание постоянно действующего портала, связанного с разработкой и внедрением профессионального стандарта. Использование портала для выстраивания широкого информирования профессионального сообщества о всех аспектах разработки профессионального стандарта. Отражение этой деятельности в СМИ и профессионально-образовательных социальных сетях.

Создание рабочих групп на портале для внесения изменений и предложений в текст профессионального стандарта или отдельных его элементов на этапе разработки и апробации профессионального стандарта. Фиксация авторства тех или иных поправок профессионального стандарта.

2. Организация совместного с предметными учительскими ассоциациями разработки предметных приложений («модулей») к профессиональному стандарту педагога, организация широкого обсуждения с экспертно-профессиональным сообществом предметных приложений.

**Риск 2.** Отсутствие в принятой редакции профессионального стандарта 2013 года уровней развития профессиональной деятельности в зависимости от квалификации педагога в контексте задачи построения Национальной системы учительского роста создает риски того, что указанная система, описывающая профессиональную карьеру педагога, будет основана не на профессиональном стандарте, а на иных основаниях.

*Способы преодоления риска 2.* В большинстве стран, опыт которых по внедрению профессионального стандарта изучался в настоящем отчете, указанный риск преодолевается за счет перехода к уровневой структуре профессионального стандарта, описывающей не только лучшую профессиональную практику учителей-лидеров (как это в настоящее время представлено в действующей редакции профессионального стандарта в Российской Федерации от 2013 года), но и определенные ступени, уровни продвижения к такой практике, начиная от уровня начинающего педагога-выпускника программ подготовки педагогических кадров. На каждом уровне при этом описываются усложняющиеся по способам реализации (операционному составу) профессиональные действия, требующие при переходе от уровня к уровню более высокой квалификации (знаний, умений, обеспечивающих выполнение более сложных действий). В большинстве случаев профессиональный стандарт при таком подходе состоит из 3—4 уровней развития профессиональной деятельности и профессиональной компетентности педагогов.

*Реализация рекомендаций 2.* Конкретный учет описываемой рекомендации предлагает выделение трех уровней развития квалификации педагога (учитель, включая начинающего), опытный учитель и учитель-

эксперт с определением конкретной специфики развития трудовых действий на каждом из этих уровней и сопоставление указанных уровней с должностями НСУР. Такое сопоставление определяет содержание как «горизонтальной карьеры» учителя, связанной с ростом профессионализма и определением конкретного содержания этого понятия в терминах профессиональных действий, знаний, умений, так и «вертикальной карьеры» педагога, связанной с переходом к новым должностям: учитель — старший учитель — ведущий учитель, на основе не только роста профессионализма выполнения базовых профессиональных действий учителя, но и выполнения новых трудовых функций, специфичных для каждой из этих должностей (например, разработка программ — для старшего учителя, координация и супервизия профессиональных действий учителя — для ведущего учителя/наставника).

**Риск 3.** Разработка неадекватных инструментов оценки на базе профессионального стандарта.

Риск 3 заключается в сохранении инструментов оценки квалификации педагогов, не учитывающих профессиональных стандартов, в частности, сборе документов и портфолио педагога в соответствии с действующим положением об аттестации в условиях необходимости разработки инструментов оценки профессиональных компетенций.

*Способы преодоления риска 3.* Разработка инструментов оценки квалификации недостатков в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога является адекватным механизмом преодоления риска 3.

*Реализация рекомендаций 3* предполагает необходимость разработки принципиально новых механизмов оценки квалификации педагогов, позволяющих оценить их профессиональную компетентность на основе требований профессионального стандарта и отнести уровень квалификации конкретного педагога к одному из уровней профессионального стандарта. Решение этой задачи возможно осуществить или путем разработки профессиональных тестов (кейсов), или с помощью разработки системы анализа образцов решения педагогами профессиональных аутентичных задач (например, предоставленных видеофрагментов уроков).

**Риск 4.** Поспешный ввод новых процедур аттестации педагогов.

Риск 4 заключается в слишком поспешном использовании профессионального стандарта как механизма аттестации педагогов или любой иной формы внешнего контроля за качеством работы педагогов.

*Способы преодоления риска 4.* Разработка инструментов самооценки квалификации педагогов на основе требований профессиональных стандартов и создание условий для добровольной системы самооценки квалификации учителей позволяют перенести акцент в процессе внедрения профессионального стандарта с внешнего оценивания на профессиональное развитие педагогов и повышение их квалификации.

*Реализация рекомендаций 4* заключается в создании условий для добровольной самооценки квалификации учителями на основе требований профессионального стандарта и построения планов индивидуального профессионального развития. Конкретной формой реализации этой рекомендации может стать создание портала с размещением на нем примеров лучшей практики, иллюстрирующих различные виды профессиональных действий, а также инструментария, позволяющего оценить образцы профессиональной практики учителей с точки зрения их соответствия требованиям стандарта.



## ГЛАВА 7.

### Национальная система учительского роста, проект уровневого стандарта педагога<sup>1</sup>

Представлены результаты исследований Центра прикладных психолого-педагогических исследований МГППУ 2016 г., на основе которых дан анализ информированности и отношения российских учителей к национальной системе учительского роста. Обращается внимание на объем выборки, представляющей 838 педагогов из 9 федеральных округов. Делается вывод о том, что на сегодняшний день российским педагогам немного известно о Национальной системе учительского роста (НСУР). Подчеркивается, что при этом уровень информированности во многом определяет отношение учителей к процессу внедрения НСУР. Отмечается, что в целом российские педагоги указали на положительное отношение к введению горизонтальной должностной иерархии, но они не уверены, что новая модель обеспечит реальные возможности для карьерного роста. Представлена оценка готовности школ к переходу на новую систему и вероятных последствий такого шага, данная участниками процесса — педагогами общеобразовательных школ.

По мнению ученых, подготовивших отчет для Национальной сети учителей штатов года и Центра эффективности педагога Пирсона (the National Network of State Teachers of the Year and the Center for Educator Effectiveness at Pearson), профессия учителя исторически редко ассоциировалась с таким понятием, как карьерный рост, и чаще всего была малоподвижной с точки зрения доступа к большему заработку или более высокой статусной позиции.

Серьезным (и практически единственным) шагом в карьере можно было считать лишь административную должность в школе (Natale C. et al., 2013).

Аналогичная ситуация характерна не только для США, но и для России. Так, С.В. Кутняк описывает карьерный рост педагога следующим образом: «Применительно к сфере образования карьерный рост понимается не столько как продвижение педагогического работника вверх по служебной лестнице в рамках своей специальности, сколько

---

<sup>1</sup> Текст приведен по изданию: Марголис А.А., Новикова Е.М. Социальный контекст внедрения национальной системы учительского роста в России: информированность и отношение учителей // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 10—21. doi:10.17759/pse.2017220403

как максимальное раскрытие и реализация своего профессионального потенциала». Апеллируя к возможностям раскрытия педагогом своего профессионального потенциала, он, тем не менее, также говорит об «устоявшихся стереотипах», о том, «... что у учителя нет карьерного стимула, который двигал бы его вверх по служебной лестнице, что занимаемая должность учителя-предметника или учителя начальных классов остается неизменной на протяжении всего трудового пути, что карьерный потолок — это повышение до завуча или директора школы» (Кутняк С.В., 2009).

Эти и другие проблемы в области образования привели к необходимости переосмысления профессии учителя, его карьеры и профессионального развития. Среди зарубежных исследователей, которые занимались изучением вопросов построения карьеры и профессионального развития учителя, можно отметить таких, как: Л. Дарлинг-Хаммонд (Darling-Hammond L., Sykes G., 2003; Darling-Hammond L., 2011), Дж. Мехта (Mehta J., 2013), Б. Хассель (Hassel B., Hassel E.A., 2011), А. Уайз (Wise A.E., 2012), Д. Берлинер (Berliner D.C., 2004), Р. Ингерсолл (Ingersoll R.M., 2001, 2011), М. Фуллан (Fullen M., 1994, 2001, 2009) и другие.

Развитие процесса стандартизации профессии учителя также стало толчком к осмыслению возможностей горизонтального и вертикального построения карьеры. Так, внедрение профессиональных стандартов, по мнению Ингверсона, напрямую сопряжено с «... поэтапной карьерной структурой и системой оплаты труда, которые обеспечивают стимулы и признание достижений этих стандартов» (Ingvarson L., 1997).

Как следствие, с развитием профессиональных стандартов в России встал вопрос и о структуре карьеры учителя. А с 2015 г. в России получила свое официальное развитие идея Национальной системы учительского роста (НСУР). Работа по подготовке мер, способствующих стимулированию профессионального учительского роста и повышению социального престижа профессии педагога в целом, велась и раньше. Анализ основных идей в российской науке представлен в работах Ю.М. Забродина, П.А. Сергоманова, Л.А. Гаязовой, О.И. Леонова (Забродин Ю.М. и др., 2015), С.В. Кутняка (Кутняк С.В., 2009), М.В. Александровой (Александрова М.В., 2007), А.Т. Гаспарашвили (Гаспарашвили А.Т., 2006). Однако активное развитие идея НСУР получила после поручения Президента Российской Федерации Правительству Российской Федерации разработать Национальную систему учительского роста (от 23 декабря 2015 г.)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета от 23 декабря 2015 года [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143>

По мнению разработчиков НСУР, рост профессионализма и социального престижа учителя должен быть структурно обеспечен и иерархически выстроен (Модель дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями для педагогических работников). Поэтому было предложено разработать уровневую структуру профессионального стандарта педагога. Подобная система позволяет обеспечить перспективы карьерного роста как для опытных, так и для молодых педагогов. Разработчики профессионального уровня стандарта, опираясь на модель дифференциации профессиональных компетенций (где за каждой должностью закрепляются определенные функциональные обязанности), предлагают выделить три уровня соответствия занимаемой должности (Модель дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями для педагогических работников, с. 4):

- учитель;
- старший учитель;
- ведущий учитель.

В ближайшее время планируется начать процесс внедрения профессионального стандарта педагога, одной из составляющих которого является модель дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями. Какой информацией об этой модели сегодня обладают современные российские учителя? Каково их отношение к этому нововведению? Считают ли они себя и свою школу готовой к переменам?

По итогам общественного обсуждения модели дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями для педагогических работников, осуществляющегося на сайте «стандартпедагога.рф», можно заключить, что среди работников педагогической сферы существуют разные мнения о внедрении такой системы. Одни педагоги считают, что «предлагаемая градация — учитель, старший учитель, ведущий учитель — замена существующих сегодня (учитель без категории, учитель первой квалификационной категории, учитель высшей квалификационной категории)», другие что «что это всего лишь дополнительная бумажная нагрузка на учителя», а третьи — что «разделение учителей на подуровни — это правильно. Более квалифицированные и опытные педагоги должны не только получать большую зарплату, чем менее квалифицированные и опытные, но и делиться с коллегами по школе своим опытом».

Для того чтобы дать ответы на поставленные выше вопросы и понять, каково же все-таки отношение среди педагогов к НСУР, Центром прикладных психолого-педагогических исследований МГППУ совместно с Левада-центром в ноябре 2016 г. было проведено масштабное социологическое исследование, в котором учителя школы самостоятельно заполняли предложенные им анкеты. С помощью трехступенчатой стратифицированной вероятностной выборки было определено 838 школьных

педагогов государственных и муниципальных общеобразовательных организаций из 9 федеральных округов РФ. В соответствии с заданными квотами по стажу работы педагогов в каждой школе отбиралось по 8—12 учителей-предметников и учителей начальной школы, имеющих педагогический стаж более 6 месяцев, из них 1 — с педагогическим стажем до 5 лет (включительно), 1 — от 6 до 10 лет, 1—3 — от 11 до 20 лет, 5—7 — свыше 20 лет. Результаты делятся на два больших блока: информированность педагогов и их отношение к НСУР.

## **Информированность педагогов о НСУР**

В результате социологического опроса российских учителей выяснилось, что о существовании Национальной системы учительского роста (НСУР) информировано недостаточно педагогов общеобразовательных школ. Лишь треть из них «знают» о НСУР — 32%. Четверть опрошенных впервые встречаются с подобным понятием («ничего не знаю» — 25%). 44% педагогов смутно понимают, в чем суть новой системы, так как не более чем «что-то слышали» о ней. При этом уровень информированности о НСУР существенно различается в различных регионах России (рис. 1).

Больше всего осведомленных респондентов встречается среди опытных педагогов со стажем работы более 10 лет (рис. 2). Более трети из них заявили, что «знают» о НСУР (со стажем работы от 11 до 20 лет — 34% и более 20 лет — 35%). Наименее осведомлены учителя, которые работают в школе меньше 10 лет. Только 16% педагогов со стажем от 6 до 10 лет указали, что «знают» о НСУР. Их более молодые коллеги (с опытом до 5 лет) чаще заявляли о владении информацией подобного рода — 26%, но при этом среди них наибольшее число тех, кто «ничего не знает» — 41%.

## **Отношение российских учителей к введению НСУР**

Большинство российских педагогов заявили о своем положительном отношении к введению уровневой структуры профессионального стандарта (суммарный показатель положительного отношения («безусловно, положительно» + «скорее положительно») составил 67%, рис. 3).

Чаще всего положительное отношение к введению НСУР отмечается среди педагогов Поволжского (суммарный показатель положительного отношения («безусловно, положительно» + «скорее положительно») составил 72%), Сибирского (69%), Южного (67%) и Дальневосточного (65%) федеральных округов России. Наиболее негативно встречают но-

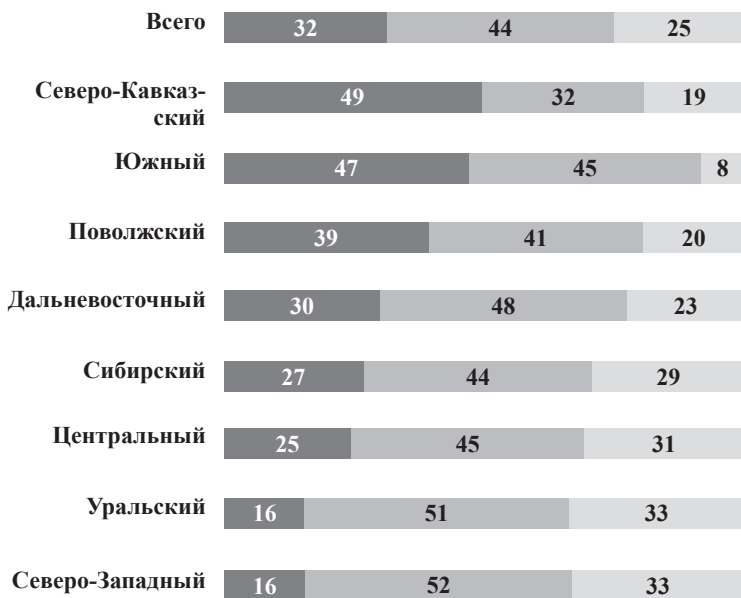


Рис. 1. Информированность учителей о НСУР в российских федеральных округах(%):

■ — да, знаю, ■ — что-то слышал, ■ — нет, ничего не знаю

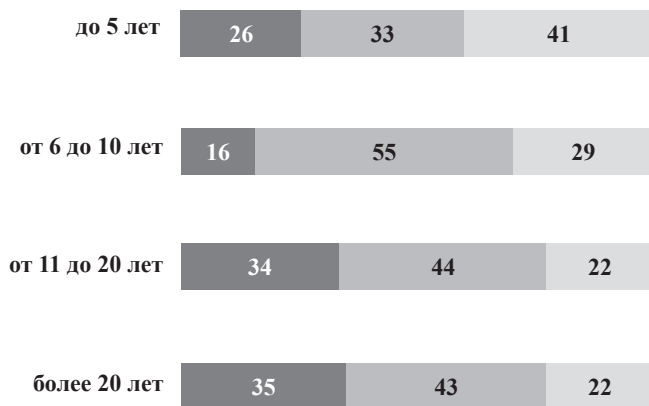


Рис. 2. Информированность учителей о НСУР в зависимости от стажа (%):

■ — да, знаю, ■ — что-то слышал, ■ — нет, ничего не знаю

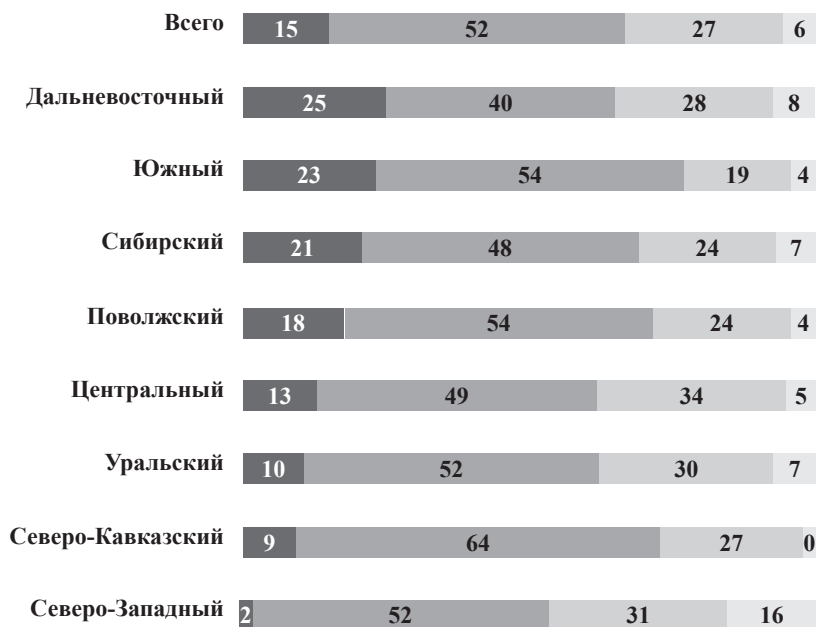


Рис. 3. Отношение к введению НСУР среди учителей из российских федеральных округов (%):

■ — безусловно, положительное, ■ — скорее положительное,  
■ — скорее отрицательное, ■ — безусловно, отрицательное

вовведения учителя из Северо-Западного федерального округа — половина респондентов заявили об отрицательном отношении (суммарный показатель отрицательного отношения («скорее отрицательно» + «безусловно, отрицательно») составил 47%).

Педагоги с разным стажем работы в целом практически одинаково относятся к введению НСУР в общеобразовательной школе. Следовательно, длительность стажа не оказывает существенного влияния на положительное или отрицательное отношение. Та же ситуация и с фактором возраста — как молодые, так и более взрослые учителя в равной мере одобряют или нет намечающиеся перемены в своей профессиональной деятельности.

Определяющим фактором положительного отношения является высокая информированность респондента. Чем лучше осведомлен педагог о содержании НСУР, тем чаще он позитивно оценивает его внедрение в систему общеобразовательной школы. По данным опроса, среди тех,

кто «знает» о НСУР, наибольшее количество позитивно настроенных — 81% (табл. 1). Напротив, в группе с негативным отношением чаще всего встречаются респонденты, которые «ничего не знают» — 44%.

Таблица 1

**Влияние информированности учителей о НСУР на отношение к его введению, %**

Информированность	Отношение к введению НСУР	
	Положительное	Отрицательное
Да, знаю	81	19
Что-то слышал	63	37
Нет, ничего не знаю	56	44

В ходе проведенного опроса выяснилось, что, несмотря на заявленное педагогами положительное отношение, в действительности в педагогическом сообществе пока нет однозначного понимания того, может ли НСУР обеспечить реальные возможности для карьерного роста. Среднее значение по шкале от 1 до 10, где оценивалась возможность профессионального развития, составило 6 баллов (рис. 4). Чаще всего учителя выбирали оценку в 5 баллов (22%), что свидетельствует о высоком уровне «неопределенности» мнений участников опроса.

Менее трети педагогов (31%) высоко оценивают потенциальную возможность профессионального развития в ходе реализации НСУР (по шкале от 1 до 10, суммарный показатель 8, 9 и 10 баллов составил 31%). Пятая часть участников опроса (суммарный показатель баллов 1, 2, 3 — 20%) считают, что введение дифференцированной системы должностей «не окажет никакого влияния на карьерное продвижение» в профессии.

Степень информированности респондента существенно влияет на его представление о благоприятных возможностях модели дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями. Высокие возможности для карьерного роста в педагогической деятельности в два раза чаще отмечают учителя, которые «знают о НСУР» (40% — суммарный показатель баллов 8, 9 и 10, рис. 5), чем те, кто «ничего не знает» (22%).

По замыслу разработчиков, ведущий учитель должен осуществлять содержательное педагогическое управление, координацию работы команды учителей и других специалистов с целью решения вопросов развития детей с учетом их особенностей. В социологическом исследовании было проанализировано отношение участников опроса к возможности реализации функции наставничества в отношении начинающих коллег ведущим учителем при сохранении заработной платы и сокращении

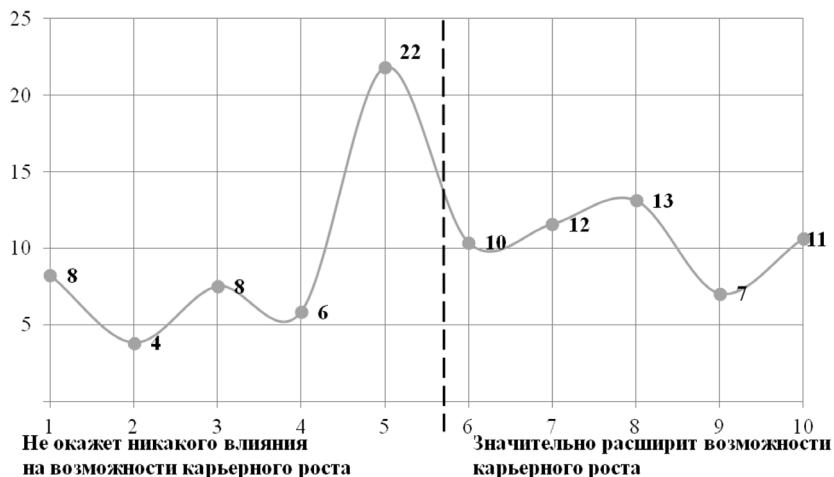


Рис. 4. Мнения о влиянии на профессиональное развитие педагога введения дифференцированной системы должностей(%):  
----- — среднее значение

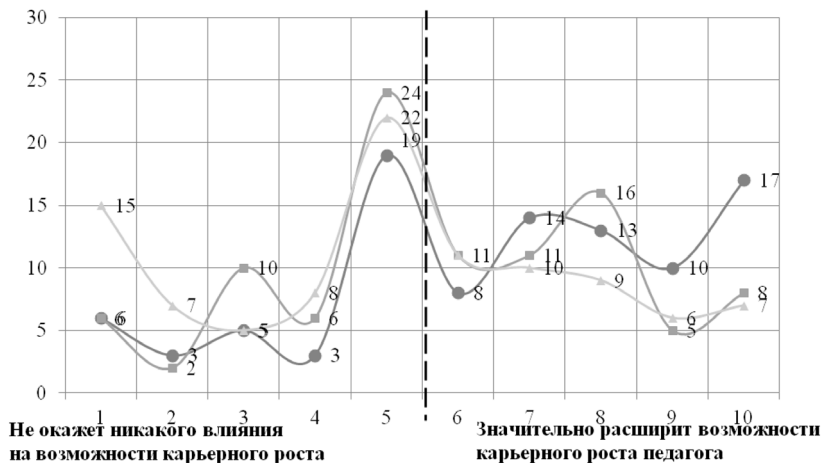


Рис. 5. Влияние информированности о НСУР на восприятие возможности карьерного роста педагога посредством дифференцированной системы должностей (%):

- — среднее значение,
- — да, знаю о НСУР,
- — что-то слышал,
- ▲— — нет, ничего не знаю



урочной деятельности. Выяснилось, что в целом данное предложение является привлекательным для педагогов. Около половины респондентов «полностью поддержали» подобную схему распределения нагрузки для ведущего учителя (суммарный показатель баллов 8, 9 и 10 составил 46%, рис. 6). Только 16% педагогов «не поддержали» эту идею (суммарный показатель баллов 1, 2 и 3).

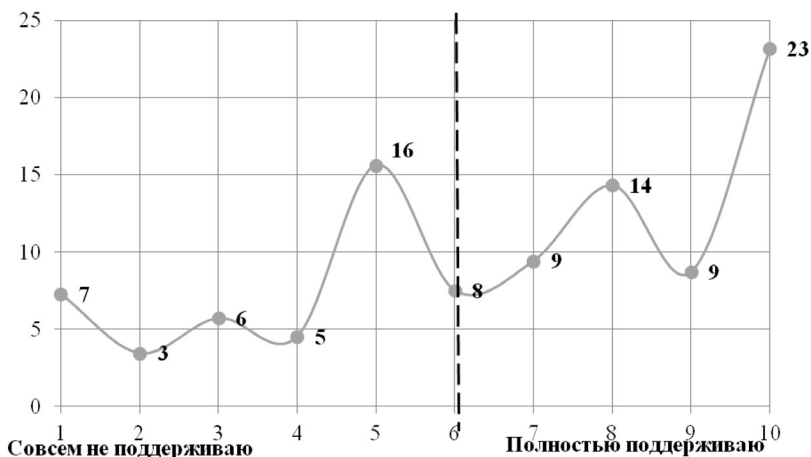


Рис. 6. Отношение к возможности наставничества в должности ведущего учителя (%):  
----- среднее значение

В ходе исследования были рассмотрены возможные перспективы развития педагога и школы в целом при внедрении модели дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями для педагогических работников. Выявлены как положительные, так и отрицательные последствия реализации данной инициативы. В качестве последних учителя опасаются еще большего «увеличения «бумажной» нагрузки» – 37% и «повышения уровня конфликтности в педагогических коллективах» – 26% (рис. 7).

Позитивные перемены, по их мнению, затронут, прежде всего, следующие сферы педагогической деятельности:

1) «развитие системы наставничества, передача профессиональных навыков от опытных педагогов начинающим»;

2) формирование основы для «более справедливой оплаты труда» посредством повышения уровня зарплаты в соответствии с занимаемой должностью;



Рис. 7. Возможные изменения в школе в процессе введения НСУР (%)<sup>3</sup>

3) «появление дополнительных возможностей для профессионально- и личного развития педагога».

Кроме того, перед педагогом предстанет реальная перспектива «карьерного роста» в профессии (27%), «формирования мотивации к творческому подходу в работе, ориентации на инновационную деятельность» (23%), «дифференциации степени ответственности» (23%). Каждый пятый участник опроса считает, что введение НСУР будет способствовать повышению уровня привлекательности педагогической профессии.

## Степень готовности школ к НСУР

Большинство современных учителей считают собственную школу готовой к внедрению НСУР (58% — суммарный показатель («полностью

<sup>3</sup> Сумма числовых показателей в диаграмме может превышать 100% в связи с тем, что респонденты могли дать несколько вариантов ответа.

готова» + «скорее готова»), рис. 8). Лишь 5% опрошенных заявили, что их школа «абсолютно не готова».

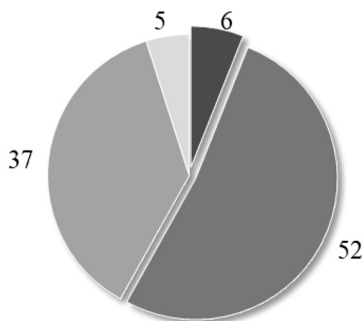


Рис. 8. Оценка учителями готовности собственной школы к внедрению НСУР (%):

■ — Да, полностью готова, ■ — Скорее готова,  
■ — Скорее не готова, ■ — Нет, абсолютно не готова

Чаще всего о готовности школы заявляют учителя, которые знакомы с Национальной системой учительского роста. Так, 74% тех, кто «знает о НСУР», выбрали варианты ответов «полностью готова» и «скорее готова». Напротив, среди незнакомых с новой системой учительского роста таких в два раза меньше — 38%, зато больше всего тех, кто указал на «неготовность» (62%) (табл. 2).

Таблица 2

**Оценка учителями готовности собственной школы к внедрению НСУР в зависимости от информированности, %**

Информированность	Оценка готовности школы к внедрению НСУР	
	Готова	Не готова
Да, знаю	74	26
Что-то слышал	57	43
Нет, ничего не знаю	38	62

Согласно данным опроса, 25% педагогов претендуют на должность «ведущего учителя». Больше всего подобных претендентов в Северо-Кавказском и Южном федеральных округах (42% и 35% соответственно). Меньше всего — в Уральском и Северо-Западном (15% и 17%).

Основная масса педагогов планирует занять должности «старший учитель» (39%) и «учитель» (36%). Больше всего претендентов на пер-

вую позицию из Северо-Западного округа (48%), а на вторую — из Уральского (48%) (рис. 9).

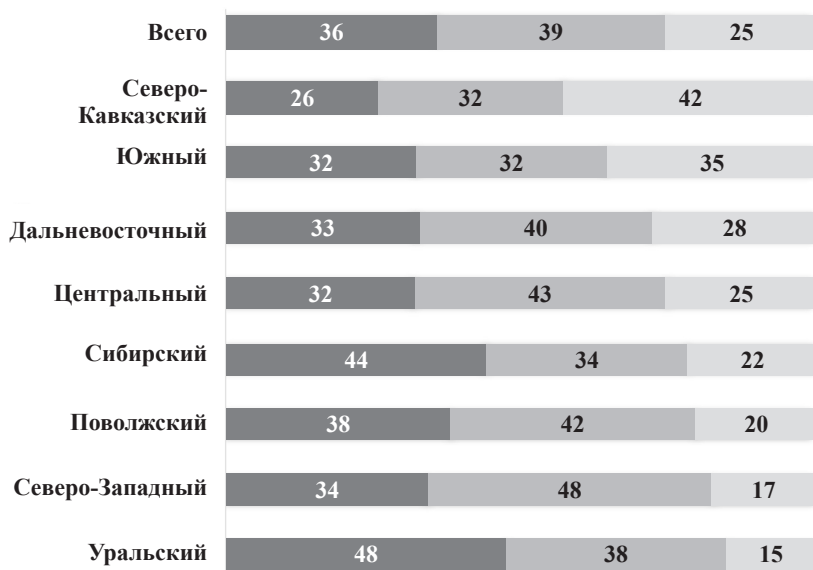


Рис. 9. Самоопределение педагогов в многоуровневой системе должностей (%):

■ — учитель, ■ — старший учитель, ■ — ведущий учитель

Подводя итоги анализа, выделим несколько моментов, отражающих специфику отношения российских учителей к Национальной системе учительского роста.

На сегодняшний день российским педагогам не много известно об этой системе (32% знают о НСУР). Менее всего информированы учителя из Уральского и Северо-Западного федеральных округов. Уровень информированности во многом определяет отношение учителей к процессу внедрения НСУР. Высокая степень информированности формирует положительное отношение, а низкая, напротив, — отрицательное. Лучше всего о НСУР информированы и, соответственно, выказывают одобрение по поводу перемен педагоги со стажем работы в общеобразовательной организации более 10 лет.

В целом российские педагоги указали на положительное отношение к введению горизонтальной должностной иерархии, но часть из них не уверены, что новая модель принесет реальные возможности для карьерного роста. При этом большинство одобрило идеи наставничества (функции которого будет реализовывать ведущий учитель) и

перераспределения рабочей нагрузки с сохранением уровня заработной платы. Большинство педагогов прогнозируют «развитие системы наставничества, передачи профессиональных навыков от опытных педагогов к начинающим»; формирование основы для «более справедливой оплаты труда», но опасаются «увеличения “бумажной” нагрузки». Более половины учителей считают, что их школа готова к нововведениям, а четверть определяют себя в новой модели в качестве «ведущего учителя».

Данные демонстрируют, что существует определенная группа учителей, которые мало информированы и негативно относятся к внедрению НСУР. Однако большинство все же относятся к НСУР положительно, в особенности к возможности перенимания опыта у старших коллег. Таким образом, прежде всего следует избегать формального подхода и увеличения «бумажной» нагрузки, а сделать акцент на более справедливой оплате труда и возможности развиваться вместе с наставником.

### Библиография

*Александрова М.В.* Методологические основы карьерного роста педагога. Великий Новгород, 2007.

*Гаспарашвили А.Т.* Учитель в эпоху перемен / А.Т. Гаспарашвили, А.А. Иванов, В.В. Рязанцев. М.: Логос, 2006. 176 с.

*Забродин Ю.М., Сергоманов П.А., Гаязова Л.А., Леонова О.И.* Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 65—76. doi: 10.17759/pse.2015200506

*Кутняк С.В.* Исследование возможностей карьерного роста современного учителя [Электронный ресурс] // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vozmozhnostey-kariernogo-rosta-sovremennogo-uchitelya> (дата обращения: 01.03.2017).

Модель дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями для педагогических работников [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80aaaaoadb1lfrhmjpf.xn--p1ai/view/index.html?page=1> (дата обращения: 01.03.2017).

Обсуждение модели дифференциации уровней владения профессиональными компетенциями для педагогических работников. [Электронный ресурс]. URL: <http://стандартпедагога.рф/theme.php?id=1&sort=&page=1#comments> (дата обращения: 01.03.2017).

*Berliner D.C.* Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments [Электронный ресурс] / In R. Batllori I Obiols, A.E. Gomez Martinez, M. Oller i Freixa & J. Pages i Blanch (eds.) // De la teoria... a l'aula: Formacio del professorat ensenyament de las ciències socials. Barcelona, Spain: Departament de Didàctica de la Llengua de la Literatura I de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona. 2004. P. 13—28. URL: [https://www.sportscoachuk.org/sites/default/files/Berliner-\(2004\)-Expert-Teachers.pdf](https://www.sportscoachuk.org/sites/default/files/Berliner-(2004)-Expert-Teachers.pdf) (дата обращения: 01.03.2017).

*Darling-Hammond L., Sykes G.* Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the “Highly Qualified Teacher” Challenge [Электронный ресурс] // Educational Policy Analysis Archives, 2003. Vol. 11 (33) URL: [eraa.asu.edu/ojs/article/download/261/387](http://eraa.asu.edu/ojs/article/download/261/387) (дата обращения: 01.03.2017).

*Darling-Hammond L.* Teacher preparation is essential to TFA’s future [Электронный ресурс] // Education Week. 2011. Vol. 30 (24). P. 25—26, 36. URL: <http://www.edweek.org/ew/articles/2011/03/16/24darlinghammond.h30.html> (дата обращения: 01.03.2017).

*Fullen M.* Teacher leadership: A failure to conceptualize / In D.R. Walling (ed.) // Teachers as Leaders. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1994. P. 241—253.

*Fullen M.* Leading in a culture of change. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.

*Fullen M.* Leadership development: the larger context // Educational Leadership. 2009. Vol. 67 (2). P. 45—49.

*Hassel B.C., Hassel E.A.* Opportunity at the top: How America’s best teachers could close the gaps, raise the bar, and keep our nation great [Электронный ресурс] // Chapel Hill, NC: Public Impact. 2011. URL: [http://www.opportunityculture.org/images/stories/opportunity\\_at\\_the\\_top-public\\_impact.pdf](http://www.opportunityculture.org/images/stories/opportunity_at_the_top-public_impact.pdf) (дата обращения: 01.03.2017).

*Ingersoll R.M.* Beginning teacher induction: What the data tell us [Электронный ресурс] // Kappan, 2011. Vol. 93 (8). P. 47—51. URL: <http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/PDK-RMI-2012.pdf> (дата обращения: 01.03.2017).

*Ingersoll R.M.* Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis // American Educational Research Journal. 2001. Vol. 38 (3). P. 499—534.

*Ingvarson L.* Teaching standards: Foundations for professional development reform. Melbourne, Australia: Monash University, 1997.

*Mehta J.* Teachers: Will we ever learn? [Электронный ресурс] // New York Times. 2013. URL: <http://www.nytimes.com/2013/04/13/opinion/teachers-will-we-ever-learn.html?pagewanted=all> (дата обращения: 01.03.2017).

*Natale C., Gaddis L., Bassett K., McKnight K.* Creating Sustainable Teacher Career Pathways [Электронный ресурс] // A 21st Century Imperative, a joint publication of Pearson & National Network of State Teachers of the Year. 2013. URL: [https://www.nnstoy.org/download/career\\_pathways/CSTCP\\_21CI\\_ExSummary\\_pk\\_final\\_web.pdf](https://www.nnstoy.org/download/career_pathways/CSTCP_21CI_ExSummary_pk_final_web.pdf) (дата обращения: 01.03.2017).

*Wise A.E.* End the Tyranny of the self-contained classroom [Электронный ресурс] // Education Week. 2012. Vol. 3 (18). P. 24—25. URL: [http://www.edweek.org/ew/articles/2012/01/25/18wise\\_ep.h31.html?tkn=XMTFG9nfQSDAjCvjOBRee8X0Jv5O2AxEd6sq&cmp=clp-edweek](http://www.edweek.org/ew/articles/2012/01/25/18wise_ep.h31.html?tkn=XMTFG9nfQSDAjCvjOBRee8X0Jv5O2AxEd6sq&cmp=clp-edweek) (дата обращения: 01.03.2017).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н  
(с изм. от 25.12.2014)

**«Об утверждении профессионального стандарта  
“Педагог (педагогическая деятельность в сфере  
дошкольного, начального общего, основного общего,  
среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”»**  
(Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550)

МИНИСТЕРСТВО ТРУДА И СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ПРИКАЗ  
от 18 октября 2013 г. № 544н

**ОБ УТВЕРЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА  
«ПЕДАГОГ (ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО,  
ОСНОВНОГО ОБЩЕГО, СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)  
(ВОСПИТАТЕЛЬ, УЧИТЕЛЬ)»**

**(с изм., внесенными Приказом Минтруда России  
от 25.12.2014 № 1115н)**

В соответствии с пунктом 22 Правил разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, утвержденных постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 4, ст. 293), приказываю:

1. Утвердить прилагаемый профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

2. Установить, что профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2015 года.

Министр  
М.А. ТОПИЛИН

Утвержден приказом  
Министерства труда и социальной защиты  
Российской Федерации  
от 18 октября 2013 г. № 544н



# ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГ (ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ, НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ, ОСНОВНОМ ОБЩЕМ, СРЕДНЕМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ) (ВОСПИТАТЕЛЬ, УЧИТЕЛЬ)

1

Регистрационный  
номер

## I. Общие сведения

Дошкольное образование  
Начальное общее образование  
Основное общее образование  
Среднее общее образование

01.001

(наименование вида профессиональной  
деятельности)

Код

### Основная цель вида профессиональной деятельности:

Оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение)

### Группа занятий:

2320	Преподаватели в средней школе	3320	Персонал дошкольного воспитания и образования
2340	Преподаватели в системе специального образования	3330	Преподавательский персонал специального обучения
3310	Преподавательский персонал начального образования		

(код ОКЗ <1>)

(наименование)

(код ОКЗ)

(наименование)

### Отнесение к видам экономической деятельности:

80.10.1.	Услуги в области дошкольного и начального общего образования
80.21.1.	Услуги в области основного общего и среднего (полного) общего образования

(код КВЭД <2>)

(наименование вида экономической деятельности)

**II. Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт  
(функциональная карта вида профессиональной деятельности)**

Обобщенные трудовые функции		Трудовые функции			
код	наименование	уровень квалификации	наименование	код	уровень (подуровень) квалификации
А	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования	6	Общепедагогическая функция. Обучение	A/01.6	6
			Воспитательная деятельность	A/02.6	6
			Развивающая деятельность	A/03.6	6
В	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ	5—6	Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования	B/01.5	5
			Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	B/02.6	6
			Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	B/03.6	6
			Модуль «Предметное обучение. Математика»	B/04.6	6
			Модуль «Предметное обучение. Русский язык»	B/05.6	6

### III. Характеристика обобщенных трудовых функций

#### 3.1. Обобщенная трудовая функция

Наименование	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования	Код	А	Уровень квалификации	6
--------------	---	-----	---	----------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал X	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Возможные наименования должностей	Учитель, Воспитатель
-----------------------------------	----------------------

Требования к образованию и обучению	Высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлениям подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету (с последующей профессиональной переподготовкой по профилю педагогической деятельности), либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации
Требования к опыту практической работы	Требования к опыту практической работы не предъявляются
Особые условия допуска к работе	К педагогической деятельности не допускаются лица: лишенные права заниматься педагогической деятельностью в соответствии с вступившим в законную силу приговором суда; имеющие или имевшие судимость за преступления, состав и виды которых установлены законодательством Российской Федерации; признанные недееспособными в установленном федеральным законом порядке; имеющие заболевания, предусмотренные установленным перечнем

### Дополнительные характеристики

Наименование документа	Код	Наименование базовой группы, должности (профессии) или специальности
ОКЗ	2320	Преподаватели в средней школе
	2340	Преподаватели в системе специального образования
	3310	Преподавательский персонал начального образования
	3320	Персонал дошкольного воспитания и образования
	3330	Преподавательский персонал специального обучения
ЕКС <3>	-	Учитель Воспитатель
ОКСО <4>	050000	Образование и педагогика

#### 3.1.1. Трудовая функция

Наименование	Общепедагогическая функция. Обучение	Код	A/01.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	---	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал X	Займствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы
	Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования
	Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды
	Планирование и проведение учебных занятий
	Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению
	Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися

	<p>Формирование универсальных учебных действий</p> <p>Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее — ИКТ)</p> <p>Формирование мотивации к обучению</p> <p>Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей</p>
<p>Необходимые умения</p>	<p>Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.</p> <p>Объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей</p> <p>Разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде</p> <p>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</p> <p>Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)</p> <p>Организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона</p>
<p>Необходимые знания</p>	<p>Преподаваемый предмет в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке</p> <p>История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества</p> <p>Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики</p>

	Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях
	Пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения
	Основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий
	Рабочая программа и методика обучения по данному предмету
	Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации, нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи, федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, законодательства о правах ребенка, трудового законодательства
	Нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи
	Конвенция о правах ребенка
	Трудовое законодательство
Другие характеристики	Соблюдение правовых, профессиональной этики нравственных и этических норм, требований

### 3.1.2. Трудовая функция

Наименование	Воспитательная деятельность	Код	A/02.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	-----------------------------	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал X	Заимствовано из оригинала		
---	------------	---------------------------	--	--

Код оригинала      Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды
	Реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности

	Постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера
	Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации
	Проектирование и реализация воспитательных программ
	Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)
	Проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)
	Помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления
	Создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации
	Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни
	Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде
	Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка
	Необходимые умения
Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их	
Создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т.п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников	
Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность	
Анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу	
Защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях	
Находить ценностный аспект учебного знания и информации обеспечивать его понимание и переживание обучающимися	

	Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.
	Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач
Необходимые знания	Основы законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и федеральные государственные образовательные стандарты общего образования
	История, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роль и место образования в жизни личности и общества
	Основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях
	Основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности траекторий жизни и их возможные девиации, приемы их диагностики
	Научное представление о результатах образования, путях их достижения и способах оценки
	Основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий
	Нормативные правовые, руководящие и инструктивные документы, регулирующие организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации (экскурсий, походов и экспедиций)
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

### 3.1.3. Трудовая функция

Наименование	Развивающая деятельность	Код	А/03.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	--------------------------	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта



Трудовые действия	Выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития
	Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе
	Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка
	Освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых 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
	Оказание адресной помощи обучающимся
	Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума
	Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка
	Освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу
	Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни
	Формирование и реализация программ 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
Необходимые умения	Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся
	Владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья
	Использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий

	Осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ
	Понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.)
	Составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося
	Разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся
	Владеть стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся
	Оценивать образовательные результаты: формируемые в преподаваемом предмете предметные и метапредметные компетенции, а также осуществлять (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик
	Формировать детско-взрослые сообщества
Необходимые знания	Педагогические закономерности организации образовательного процесса
	Законы развития личности и проявления личностных свойств, психологические законы периодизации и кризисов развития
	Теория и технологии учета возрастных особенностей обучающихся
	Закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологических особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ
	Основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской общественностью
	Основы психодиагностики и основные признаки отклонения в развитии детей
	Социально-психологические особенности и закономерности развития детско-взрослых сообществ
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

### 3.2. Обобщенная трудовая функция

Наименование	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ	Код	В	Уровень квалификации	5—6
--------------	--	-----	---	----------------------	-----

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Возможные наименования должностей	Учитель, Воспитатель
-----------------------------------	----------------------

Требования к образованию и обучению	Высшее образование или среднее профессиональное образование по направлениям подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету (с последующей профессиональной переподготовкой по профилю педагогической деятельности), либо высшее образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации
Требования к опыту практической работы	Требования к опыту практической работы не предъявляются
Особые условия допуска к работе	К педагогической деятельности не допускаются лица: лишенные права заниматься педагогической деятельностью в соответствии с вступившим в законную силу приговором суда; имеющие или имевшие судимость за преступления, состав и виды которых установлены законодательством Российской Федерации; признанные недееспособными в установленном федеральным законом порядке; имеющие заболевания, предусмотренные установленным перечнем

#### Дополнительные характеристики

Наименование документа	Код	Наименование базовой группы, должности (профессии) или специальности
ОКЗ	2320	Преподаватели в средней школе

	2340	Преподаватели в системе специального образования
	3310	Преподавательский персонал начального образования
	3320	Персонал дошкольного воспитания и образования
	3330	Преподавательский персонал специального обучения
ЕКС	-	Учитель Воспитатель
ОКСО	050000	Образование и педагогика

### 3.2.1. Трудовая функция

Наименование	Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования	Код	V/01.5	Уровень (подуровень) квалификации	5
--------------	--	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции

Оригинал X	Займствовано из оригинала		
		Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Участие в разработке основной общеобразовательной программы образовательной организации в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования
	Участие 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
	Планирование и реализация образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и основными образовательными программами
	Организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста

	<p>Участие 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</p>
	<p>Реализация педагогических рекомендаций специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, а также с детьми с особыми образовательными потребностями</p>
	<p>Развитие профессионально значимых компетенций, необходимых для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом особенностей возрастных и индивидуальных особенностей их развития</p>
	<p>Формирование психологической готовности к школьному обучению</p>
	<p>Создание позитивного психологического климата в группе и условий 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</p>
	<p>Организация видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссерской, с правилом), продуктивной; конструирования, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечение игрового времени и пространства</p>
	<p>Организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов</p>
	<p>Активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности</p>
	<p>Организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей</p>
Необходимые умения	<p>Организовывать виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте: предметная, познавательно-исследовательская, игра (ролевая, режиссерская, с правилом), продуктивная; конструирование, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечения игрового времени и пространства</p>
	<p>Применять методы физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с образовательной программой организации</p>

	Использовать методы и средства анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющие оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них качеств, необходимых для дальнейшего обучения и развития на следующих уровнях обучения
	Владеть всеми видами развивающих деятельностей дошкольника (игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской)
	Выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения
	Владеть ИКТ-компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста
Необходимые знания	Специфика дошкольного образования и особенностей организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста
	Основные психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и личностный; основы дошкольной педагогики, включая классические системы дошкольного воспитания
	Общие закономерности развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте
	Особенности становления и развития детских деятельностей в раннем и дошкольном возрасте
	Основы теории физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста
	Современные тенденции развития дошкольного образования
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

### 3.2.2. Трудовая функция

Наименование	Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	Код	V/02.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	--	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал X	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Проектирование образовательного процесса 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
	Формирование у детей социальной позиции обучающихся на всем протяжении обучения в начальной школе
	Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования
	Объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек
	Организация учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассника
	Корректировка учебной деятельности 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
	Проведение в четвертом классе начальной школы (во взаимодействии с психологом) мероприятий по профилактике возможных трудностей адаптации детей к учебно-воспитательному процессу в основной школе

Необходимые умения	Реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавать за ними серьезные личные проблемы
	Ставить различные виды учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организовывать их решение (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания
	Во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, мета-предметных и личностных), выходящими за рамки программы начального общего образования
Необходимые знания	Основные и актуальные для современной системы образования теории обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возраста
	Федеральные государственные образовательные стандарты и содержание примерных основных образовательных программ
	Дидактические основы, используемые в учебно-воспитательном процессе образовательных технологий
	Существо заложенных в содержании используемых в начальной школе учебных задач обобщенных способов деятельности и системы знаний о природе, обществе, человеке, технологиях
	Особенности региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа начального общего образования
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики



### 3.2.3. Трудовая функция

Наименование	Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	Код	V/03.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	--	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал X	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Формирование общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира
	Определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития
	Определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т.д.) зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся
	Планирование специализированного образовательного процесса 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, уточнение и модификация планирования
	Применение специальных языковых программ (в том числе русского как иностранного), программ повышения языковой культуры и развития навыков поликультурного общения
	Совместное с учащимися использование иноязычных источников информации, инструментов перевода, произношения
	Организация олимпиад, конференций, турниров математических и лингвистических игр в школе и др.
Необходимые умения	Применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы
	Проводить учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и

	школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения
	Планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой
	Разрабатывать рабочую программу по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечивать ее выполнение
	Организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую
	Разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществлять связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности
	Осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе
	Использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся)
	Использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования
	Владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием
	Владеть методами убеждения, аргументации своей позиции
	Устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими и иными работниками
	Владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения
Необходимые знания	Основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимых для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач (педагогика, психология, возрастная физиология; школьная гигиена; методика преподавания предмета)
	Программы и учебники по преподаваемому предмету
	Теория и методы управления образовательными системами, методика учебной и воспитательной работы, требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений к ним, средства обучения и их дидактические возможности

	Современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся
	Методы и технологии поликультурного, дифференцированного и развивающего обучения
	Основы экологии, экономики, социологии
	Правила внутреннего распорядка
	Правила по охране труда и требования к безопасности образовательной среды
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

### 3.2.4. Трудовая функция

Наименование	Модуль «Предметное обучение. Математика»	Код	В/04.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	--	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал X	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Формирование способности к логическому рассуждению и коммуникации, установки на использование этой способности, на ее ценность
	Формирование способности к постижению основ математических моделей реального объекта или процесса, готовности к применению моделирования для построения объектов и процессов, определения или предсказания их свойств
	Формирование конкретных знаний, умений и навыков в области математики и информатики
	Формирование внутренней (мысленной) модели математической ситуации (включая пространственный образ)
	Формирование у обучающихся умения проверять математическое доказательство, приводить опровергающий пример

Формирование у обучающихся умения выделять подзадачи в задаче, перебирать возможные варианты объектов и действий
Формирование у обучающихся умения пользоваться заданной математической моделью, в частности, формулой, геометрической конфигурацией, алгоритмом, оценивать возможный результат моделирования (например — вычисления)
Формирование материальной и информационной образовательной среды, содействующей развитию математических способностей каждого ребенка и реализующей принципы современной педагогики
Формирование у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении задачи там, где это эффективно
Формирование способности преодолевать интеллектуальные трудности, решать принципиально новые задачи, проявлять уважение к интеллектуальному труду и его результатам
Сотрудничество с другими учителями математики и информатики, физики, экономики, языков и др.
Развитие инициативы обучающихся по использованию математики
Профессиональное использование элементов информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в конкретной образовательной организации
Использование в работе с детьми информационных ресурсов, в том числе ресурсов дистанционного обучения, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов
Содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и ученических конференциях
Формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов для желающих и эффективно работающих в них обучающихся
Предоставление информации о дополнительном образовании, возможности углубленного изучения математики в других образовательных и иных организациях, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий
Консультирование обучающихся по выбору профессий и специальностей, где особо необходимы знания математики
Содействие формированию у обучающихся позитивных эмоций от математической деятельности, в том числе от нахождения ошибки в своих построениях как источника улучшения и нового понимания
Выявление совместно маловероятных данных с обучающимися недостоверных и маловероятных данных

	Формирование позитивного отношения со стороны всех обучающихся к интеллектуальным достижениям одноклассников независимо от абсолютного уровня этого достижения
	Формирование представлений обучающихся о полезности знаний математики вне зависимости от избранной профессии или специальности
	Ведение диалога с обучающимся или группой обучающихся в процессе решения задачи, выявление сомнительных мест, подтверждение правильности решения
Необходимые умения	Совместно с обучающимися строить логические рассуждения (например, решение задачи) в математических и иных контекстах, понимать рассуждение обучающихся
	Анализировать предлагаемое обучающимся рассуждение с результатом: подтверждение его правильности или нахождение ошибки и анализ причин ее возникновения; помощь обучающимся в самостоятельной локализации ошибки, ее исправлении; оказание помощи в улучшении (обобщении, сокращении, более ясном изложении) рассуждения
	Формировать у обучающихся убеждение в абсолютности математической истины и математического доказательства, предотвращать формирование модели поверхностной имитации действий, ведущих к успеху, без ясного понимания смысла; поощрять выбор различных путей в решении поставленной задачи
	Решать задачи элементарной математики соответствующей ступени образования, в том числе те новые, которые возникают в ходе работы с обучающимися, задачи олимпиад (включая новые задачи регионального этапа всероссийской олимпиады)
	Совместно с обучающимися применять методы и приемы понимания математического текста, его анализа, структуризации, реорганизации, трансформации
	Совместно с обучающимися проводить анализ учебных и жизненных ситуаций, в которых можно применить математический аппарат и математические инструменты (например, динамические таблицы), то же — для идеализированных (задачных) ситуаций, описанных текстом
	Совместно с обучающимися создавать и использовать наглядные представления математических объектов и процессов, рисуя наброски от руки на бумаге и классной доске, с помощью компьютерных инструментов на экране, строя объемные модели вручную и на компьютере (с помощью 3D-принтера)
	Организовывать исследования-эксперимент, обнаружение закономерностей, доказательство в частных и общем случаях
	Проводить различия между точным и (или) приближенным математическим доказательством, в частности, компьютерной оценкой, приближенным измерением, вычислением и др.

	Поддерживать баланс между самостоятельным открытием, узнаванием нового и технической тренировкой, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей каждого обучающегося, характера осваиваемого материала
	Владеть основными математическими компьютерными инструментами: визуализации данных, зависимостей, отношений, процессов, геометрических объектов; вычислений — численных и символьных; обработки данных (статистики); экспериментальных лабораторий (вероятность, информатика)
	Квалифицированно набирать математический текст
	Использовать информационные источники, следить за последними открытиями в области математики и знакомить с ними обучающихся
	Обеспечивать помощь обучающимся, не освоившим необходимый материал (из всего курса математики), в форме предложения специальных заданий, индивидуальных консультаций (в том числе дистанционных); осуществлять пошаговый контроль выполнения соответствующих заданий, при необходимости прибегая к помощи других педагогических работников, в частности тьюторов
	Обеспечивать коммуникативную и учебную «включенности» всех учащихся в образовательный процесс (в частности, понимание формулировки задания, основной терминологии, общего смысла идущего в классе обсуждения)
	Работать с родителями (законными представителями), местным сообществом по проблематике математической культуры
Необходимые знания	Основы математической теории и перспективных направлений развития современной математики
	Представление о широком спектре приложений математики и знание доступных обучающимся математических элементов этих приложений
	Теория и методика преподавания математики
	Специальные подходы и источники информации для обучения математике детей, для которых русский язык не является родным и ограничено используется в семье и ближайшем окружении
Другие характеристики	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

### 3.2.5. Трудовая функция

Наименование	Модуль «Предметное обучение. Русский язык»	Код	В/05.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	--	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал X	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Обучение методам понимания сообщения: анализ, структуризация, реорганизация, трансформация, сопоставление с другими сообщениями, выявление необходимой для анализирующего информации
	Осуществление совместно с обучающимися поиска и обсуждения изменений в языковой реальности и реакции на них социума, формирование у обучающихся «чувства меняющегося языка»
	Использование совместно с обучающимися источников 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»)
	Формирование культуры диалога через организацию устных и письменных дискуссий по проблемам, требующим принятия решений и разрешения конфликтных ситуаций
	Организация публичных выступлений обучающихся, поощрение их участия в дебатах на школьных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и интернет-конференции
	Формирование установки обучающихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в гипермедиа-формате
	Стимулирование сообщений обучающихся о событии или объекте (рассказ о поездке, событии семейной жизни, спектакле и т.п.), анализируя их структуру, используемые языковые и изобразительные средства
	Обсуждение с обучающимися образцов лучших произведений художественной и научной прозы, журналистики, рекламы и т.п.
	Поощрение индивидуального и коллективного литературного творчества обучающихся
	Поощрение участия обучающихся в театральных постановках, стимулирование создания ими анимационных и других видеопродуктов

	<p>Моделирование видов профессиональной деятельности, где коммуникативная компетентность является основным качеством работника, включая в нее заинтересованных обучающихся (издание школьной газеты, художественного или научного альманаха, организация школьного радио и телевидения, разработка сценария театральной постановки или видеофильма и т.д.)</p> <p>Формирование у обучающихся умения применения в практике устной и письменной речи норм современного литературного русского языка</p> <p>Формирование у обучающихся культуры ссылок на источники опубликования, цитирования, сопоставления, диалога с автором, недопущения нарушения авторских прав</p>
<p>Необходимые умения</p>	<p>Владеть методами и приемами обучения русскому языку, в том числе как не родному</p> <p>Использовать специальные коррекционные приемы обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья</p> <p>Вести постоянную работу с семьями обучающихся и местным сообществом по формированию речевой культуры, фиксируя различия местной и национальной языковой нормы</p> <p>Проявлять позитивное отношение к местным языковым явлениям, отражающим культурно-исторические особенности развития региона</p> <p>Проявлять позитивное отношение к родным языкам обучающихся</p> <p>Давать этическую и эстетическую оценку языковых проявлений в повседневной жизни: интернет-языка, языка субкультур, языка СМИ, ненормативной лексики</p> <p>Поощрять формирование эмоциональной и рациональной потребности обучающихся в коммуникации как процессе, жизненно необходимым для человека</p>
<p>Необходимые знания</p>	<p>Основы лингвистической теории и перспективных направлений развития современной лингвистики</p> <p>Представление о широком спектре приложений лингвистики и знание доступных обучающимся лингвистических элементов этих приложений</p> <p>Теория и методика преподавания русского языка</p> <p>Контекстная языковая норма</p> <p>Стандартное общерусское произношение и лексика, их отличия от местной языковой среды</p>
<p>Другие характеристики</p>	<p>Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики</p>



## IV. Сведения об организациях — разработчиках профессионального стандарта

### 4.1. Ответственная организация-разработчик

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» Ректор Рубцов Виталий Владимирович
--

### 4.2. Наименования организаций-разработчиков

1	Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы Центр образования № 109
---	--

---

<1> Общероссийский классификатор занятий.

<2> Общероссийский классификатор видов экономической деятельности.

<3> Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. N 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (зарегистрировано в Минюсте России 6 октября 2010 г. N 18638).

<4> Общероссийский классификатор специальностей по образованию.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 2.** **Профессиональный стандарт (проект, 2018 г.)**

Педагог начального общего, основного общего,  
среднего общего образования

---

(наименование профессионального стандарта)



Регистрационный  
номер

### **Содержание**

I. Общие сведения	210
II. Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности)	211
III. Характеристика обобщенных трудовых функций	213
3.1. Обобщенная трудовая функция «Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования»	213
3.2. Обобщенная трудовая функция «Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, проектирование компонентов образовательных программ начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования и координация участия педагогических работников в их разработке и реализации»	220
3.3. Обобщенная трудовая функция «Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, координация и сопровождение профессиональной деятельности педагогических работников по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования»	229
IV. Сведения об организациях — разработчиках профессионального стандарта	238

## I. Общие сведения

Педагогическая деятельность  
в начальном общем образовании,  
основном общем образовании,  
среднем общем образовании

(наименование вида профессиональной  
деятельности)

Код

### Основная цель вида профессиональной деятельности:

Обучение, воспитание обучающихся и (или) организация образовательной деятельности по образовательным программам начального общего образования, образовательным программам основного общего образования, образовательным программам среднего общего образования

### Группа занятий:

2330	Педагогические работники в средней школе	2341	Педагогические работники в начальном образовании
2351	Специалисты по методике обучения	2352	Преподаватели, работающие с инвалидами и лицами с особыми возможностями здоровья
2359	Специалисты в области образования, не входящие в другие группы		
(код ОКЗ <sup>1</sup> )	(наименование)	(код ОКЗ)	(наименование)

### Отнесение к видам экономической деятельности:

85.12	Образование начальное общее
85.13	Образование основное общее
85.14	Образование среднее общее
(код ОКВЭД <sup>2</sup> )	(наименование вида экономической деятельности)

**II. Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности)**

Обобщенные трудовые функции			Трудовые функции		
код	наименование	уровень квалификации	наименование	код	уровень (подуровень) квалификации
А	Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся по образовательным программам начального общего образования, среднего общего образования	6	Профессиональная деятельность по обучению	A/01.6	6
			Профессиональная деятельность по воспитанию	A/02.6	6
В	Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся по образовательным программам начального общего образования, среднего общего образования, проектирование общего образования, проектирование компонентов образовательных программ начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования и координация участия педагогических работников в их разработке	7	Профессиональная деятельность по обучению	B/01.7	7
			Профессиональная деятельность по воспитанию	B/02.7	7
			Проектирование компонентов образовательных программ начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования и координация участия педагогических работников в их разработке	B/03.7	7

Обобщенные трудовые функции		Трудовые функции			
код	наименование	уровень квалификации	наименование	код	уровень (подуровень) квалификации
С	Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся по образовательным программам начального общего образования, среднего общего образования, координация и сопровождение профессиональной деятельности педагогических работников по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования	7	Профессиональная деятельность по обучению	С/01.7	7
			Профессиональная деятельность по воспитанию	С/02.7	7
		Координация и сопровождение профессиональной деятельности педагогических работников по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования	С/03.7	7	

### III. Характеристика обобщенных трудовых функций

#### 3.1. Обобщенная трудовая функция

Наименование	Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования	Код	A	Уровень квалификации	6
--------------	---	-----	---	----------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал X	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Возможные наименования должностей, профессий	Учитель
--	---------

Требования к образованию и обучению	<p>Среднее профессиональное образование — программы подготовки специалистов среднего звена или высшее образование — бакалавриат в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки высшего образования, укрупненной группы специальностей среднего профессионального образования «Образование и педагогические науки» или в области, соответствующей преподаваемому предмету.</p> <p>Высшее образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности в образовательной организации.</p> <p>При отсутствии педагогического образования — профессиональная переподготовка в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки высшего образования, укрупненной группы специальностей среднего профессионального образования «Образование и педагогические науки» (дополнительная профессиональная программа профессиональной переподготовки может быть освоена после трудоустройства).</p>
Требования к опыту практической работы	-

Особые условия допуска к работе	Отсутствие ограничений на занятие педагогической деятельностью, установленных законодательством Российской Федерации. <sup>3</sup> Прохождение обязательных предварительных (при поступлении на работу) и периодических медицинских осмотров (обследований), а также внеочередных медицинских осмотров (обследований). <sup>4</sup>
Другие характеристики	Рекомендуется обучение по дополнительным профессиональным программам по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года.

### Дополнительные характеристики

Наименование документа	Код	Наименование базовой группы, должности (профессии) или специальности
ОКЗ	2330	Педагогические работники в средней школе
	2341	Педагогические работники в начальном образовании
	2352	Преподаватели, работающие с инвалидами и лицами с особыми возможностями здоровья
	3320	Персонал дошкольного воспитания и образования
	3330	Преподавательский персонал специального обучения
ЕКС <sup>5</sup>		Учитель
ОКПДТР <sup>6</sup>	27244	Учитель
	27245	Учитель (средней квалификации)
ОКСО <sup>7</sup>	6.44.00.00	Образование и педагогические науки
	-	Направления подготовки и специальности, соответствующие преподаваемому предмету.

#### 3.1.1. Трудовая функция

Наименование	Профессиональная деятельность по обучению	Код	A/01.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	---	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал X	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Планирование проведения занятий в соответствии с содержанием основной общеобразовательной программы и с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями <sup>1</sup>
	Проведение занятий в соответствии с учебными планами и рабочими программами учебных предметов, курсов с использованием современных методик обучения
	Применение информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ) для формирования цифровой образовательной среды в классе
	Осуществление объективной оценки образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (далее — ФГОС) соответствующего уровня общего образования для корректировки и индивидуализации форм и методов обучения
	Обеспечение в рамках должностных обязанностей полноценного участия обучающихся (в том числе с особыми образовательными потребностями) в учебной деятельности
	Осуществление взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам обучения с соблюдением требований профессиональной этики
	Профессиональное сотрудничество с коллегами в вопросах обучения по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования
Необходимые умения	Выбирать и применять современные образовательные технологии (в том числе ИКТ) и методики обучения
	Осуществлять планирование учебной деятельности в соответствии с целями и задачами обучения учебному предмету, курсу
	Применять современные методики преподавания учебного предмета, курса

<sup>1</sup> Под обучающимися с особыми образовательными потребностями в настоящем профессиональном стандарте подразумеваются следующие категории обучающихся:

- дети-инвалиды;
- обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья;
- дети, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;
- дети, проявившие выдающиеся способности, а также дети, добившиеся успехов в учебной деятельности, научной (научно-исследовательской) деятельности, творческой деятельности и физкультурно-спортивной деятельности;
- другие категории обучающихся, которым законодательством Российской Федерации предусматривается необходимость создания специальных условий, оказания помощи, и (или) поддержки.



Необходимые знания	Реализовывать педагогическое оценивание деятельности обучающихся и применять инструментарий объективной оценки образовательных результатов
	Осуществлять выбор и корректировку форм и методов обучения с учетом образовательных результатов обучающихся
	Оказывать индивидуальную помощь обучающимся в соответствии с их индивидуальными особенностями, образовательными возможностями и потребностями
	Выбирать формы и методы профессионального взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся с соблюдением требований профессиональной этики
	Формулировать запросы специалистам на оказание психолого-педагогической, социально-педагогической и коррекционно-развивающей помощи
	Выбирать формы и методы профессионального взаимодействия со специалистами, в том числе в рамках реализации программ психолого-педагогического и коррекционно-развивающего сопровождения обучающихся
	Законодательство Российской Федерации о правах ребенка, об образовании, трудовое законодательство
	Содержание ФГОС соответствующего уровня общего образования и основной общеобразовательной программы
	Педагогически обоснованные формы и методы обучения
	Содержание учебного предмета, курса
	Содержание рабочей программы по учебному предмету, курсу
	Современные технологии и методики обучения
	Методика обучения учебному предмету, курсу
	Возрастные, психологические и иные индивидуальные особенности обучающихся
Нормативные правовые акты об организации обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья	
Основные закономерности возрастного развития и социализации личности, психологические законы периодизации и кризисов развития	
Основы психодидактики и поликультурного образования	
Основы психолого-педагогической диагностики и основные признаки нарушений в развитии обучающихся	
Возрастные, психологические и иные индивидуальные особенности обучающихся	
Нормативные правовые акты об организации обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья	

	Основные закономерности возрастного развития и социализации личности, психологические законы периодизации и кризисов развития
	Основы психодидактики и поликультурного образования
	Основы психолого-педагогической диагностики и основные признаки нарушений в развитии обучающихся
	Социально-психологические особенности и закономерности развития детских, детско-взрослых и взрослых сообществ
	Современные подходы к использованию возможностей ИКТ для построения цифровой образовательной среды
	Принципы, методы и инструменты оценивания образовательных результатов обучающихся
	Требования профессиональной этики, профессионально-этические нормы взаимодействия с коллегами, родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам обучения
	Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы
	Правила и нормы охраны труда, техники безопасности, производственной санитарии и противопожарной защиты, требования анти-террористической защищенности
	Другие характеристики

### 3.1.2. Трудовая функция

Наименование	Профессиональная деятельность по воспитанию	Код	A/02.6	Уровень (подуровень) квалификации	6
--------------	---	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Проведение воспитательных мероприятий в соответствии с программой духовно-нравственного развития и воспитания (программой воспитания и социализации) обучающихся
	Применение при проведении занятий современных методик воспитания обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями

	Корректировка и индивидуализация форм и методов воспитания обучающихся с учетом объективной оценки образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС соответствующего уровня общего образования
	Организация взаимодействия обучающихся, направленного на соблюдение ими дисциплины и норм поведения
	Взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам воспитания с соблюдением норм профессиональной этики
	Профессиональное сотрудничество с коллегами в вопросах воспитания обучающихся
Необходимые умения	Выбирать и применять современные методики организации и осуществления воспитания обучающихся
	Организовывать воспитательные мероприятия с учетом культурных, возрастных, гендерных и индивидуальных особенностей обучающихся
	Использовать различные способы организации деятельности и приемы мотивации обучающихся для установления их взаимопонимания и взаимоуважения
	Выбирать и корректировать формы и методы воспитания с учетом индивидуальных особенностей и образовательных результатов обучающихся
	Выбирать эффективные формы и методы профессионального взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся с соблюдением требований профессиональной этики
	Выбирать эффективные формы и методы профессионального взаимодействия со специалистами в вопросах воспитания
Необходимые знания	Законодательство Российской Федерации о правах ребенка, об образовании, трудовое законодательство
	Содержание программы духовно-нравственного развития, воспитания (программы воспитания и социализации) обучающихся
	Основные закономерности возрастного развития и социализации личности
	Психологические законы периодизации и кризисов развития
	Основы специальной психологии и коррекционной педагогики
	Социально-психологические особенности и закономерности развития детских, детско-взрослых и взрослых сообществ
	Основы психолого-педагогической диагностики и основные признаки нарушений в развитии обучающихся
	Педагогически обоснованные формы и методы воспитания обучающихся
Способы организации деятельности обучающихся	

	Требования профессиональной этики, профессионально-этические нормы взаимодействия с коллегами, родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам воспитания обучающихся
Другие характеристики	-

### 3.2. Обобщенная трудовая функция

Наименование	Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, проектирование компонентов образовательных программ начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования и координация участия педагогических работников в их разработке	Код	В	Уровень квалификации	7
--------------	---	-----	---	----------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции

Оригинал	Заимствовано из оригинала	Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта
----------	---------------------------	---------------	---

Возможные наименования должностей, профессий	Старший учитель
--	-----------------

Требования к образованию и обучению	<p>Высшее образование в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки высшего образования «Образование и педагогические науки» или в области, соответствующей преподаваемому предмету.</p> <p>Высшее образование и дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности в образовательной организации.</p> <p>При отсутствии педагогического образования — профессиональная переподготовка в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки высшего образования «Образование и педагогические науки».</p>
Требования к опыту практической работы	<p>При наличии высшего образования — бакалавриата стаж педагогической работы не менее пяти лет.</p> <p>При наличии высшего образования — специалитета, высшего образования — магистратуры стаж педагогической работы не менее трех лет.</p>

Особые условия допуска к работе	Наличие установленной (действующей) первой или высшей квалификационной категории по должности «учитель». <sup>8</sup> Отсутствие ограничений на занятие педагогической деятельностью, установленных законодательством Российской Федерации Прохождение обязательных предварительных (при поступлении на работу) и периодических медицинских осмотров (обследований), а также внеочередных медицинских осмотров (обследований) в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.
Другие характеристики	Рекомендуется обучение по дополнительным профессиональным программам по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года.

### Дополнительные характеристики

Наименование документа	Код	Наименование базовой группы, должности (профессии) или специальности
ОКЗ	2330	Педагогические работники в средней школе
	2341	Педагогические работники в начальном образовании
	2351	Специалисты по методике обучения
	2352	Преподаватели, работающие с инвалидами и лицами с особыми возможностями здоровья
ЕКС		Учитель
		Методист (включая старшего)
ОКПДТР	27244	Учитель
	27245	Учитель (средней квалификации)
	24089	Методист образовательного учреждения, методического, учебно-методического кабинета (центра), фильмотеки
ОКСО	6.44.00.00	Образование и педагогические науки
	-	Направления подготовки и специальности, соответствующие преподаваемому предмету.

### 3.2.1. Трудовая функция

Наименование	Профессиональ- ная деятельность по обучению	Код	В/01.7	Уровень (подуровень) квалификации	7
--------------	---	-----	--------	---	---

Происхождение обобщенной тру- довой функции	Оригинал	Заимство- вано из оригинала		
			Код ориги- нала	Регистрационный номер профессио- нального стандарта

Трудовые действия	Планирование проведения занятий в соответствии с содержанием основной общеобразовательной программы на основе вариативных форм организации учебной деятельности, соответствующих индивидуальным особенностям обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
	Проведение занятий в соответствии с учебными планами и рабочими программами учебных предметов, курсов с использованием современных методик обучения, направленных на создание зоны ближайшего развития обучающихся (в том числе с особыми образовательными потребностями)
	Применение ИКТ для создания цифровой образовательной среды, направленной на развитие мотивации обучающихся и индивидуализации обучения
	Разработка и использование средств (инструментов) объективной оценки образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС соответствующего уровня общего образования для индивидуализации обучения
	Формирование инклюзивной и мотивирующей образовательной среды для обеспечения полноценного участия обучающихся (в том числе с особыми образовательными потребностями) в учебной деятельности
	Организация и поддержка взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся с соблюдением требований профессиональной этики для обеспечения возможности их участия в учебной деятельности
	Организация совместной деятельности с коллегами по повышению качества обучения
Необходимые умения	Разрабатывать и применять современные педагогически обоснованные психолого-педагогические и инклюзивные технологии обучения

Необходимые знания	Планировать учебную деятельность на основе вариативных форм ее организации
	Осуществлять подбор методик обучения, обеспечивающих его индивидуализацию и создание зоны ближайшего развития обучающихся
	Использовать возможности ИКТ для повышения мотивации обучающихся и индивидуализации обучения
	Осуществлять разработку и выбор эффективных средств (инструментов) для объективной оценки образовательных результатов обучающихся
	Разрабатывать индивидуальные учебные планы обучающихся с учетом динамики их образовательных результатов
	Разрабатывать и применять технологии создания инклюзивной образовательной среды и технологии педагогической конфликтологии
	Разрабатывать и применять технологии повышения учебной мотивации обучающихся (в том числе с особыми образовательными потребностями)
	Выбирать и использовать эффективные способы организации взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся и создавать условия для их участия в учебной деятельности
	Выбирать и использовать эффективные формы организации сотрудничества с коллегами в решении задач совместной деятельности по повышению качества обучения
	Законодательство Российской Федерации о правах ребенка, об образовании, трудовое законодательство
	Содержание ФГОС соответствующего уровня общего образования, основной общеобразовательной программы
	Содержание и развитие учебного предмета, курса и методик обучения учебному предмету, курсу
	Содержание рабочей программы учебного предмета, курса
	Современные психолого-педагогические и инклюзивные технологии обучения
	Психолого-педагогические, возрастные и иные индивидуальные особенности обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
	Нормативные правовые акты по организации обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья
	Педагогические методики и технологии индивидуализации обучения
	Методика развития мотивации обучающихся и индивидуализации обучения в цифровой образовательной среде



	Методика разработки индивидуальных учебных планов обучающихся
	Принципы и методика разработки средств (инструментов) оценки образовательных результатов обучающихся
	Основы социальной психологии и педагогической конфликтологии
	Закономерности возрастного развития и социализации личности, психологические законы периодизации и кризисов развития
	Социально-психологические подходы к организации и управлению групповой и индивидуальной учебной деятельностью обучающихся
	Методики создания инклюзивной и мотивирующей образовательной среды
	Методика организации совместного решения задач повышения качества обучения
	Технологии создания условий для участия родителей (законных представителей) обучающихся в учебной деятельности
	Требования профессиональной этики, профессионально-этические нормы взаимодействия с коллегами, родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам обучения
	Санитарно-эпидемиологические правил и нормативы
	Правила и нормы охраны труда, техники безопасности, производственной санитарии и противопожарной защиты, требования антитеррористической защищенности
Другие характеристики	-

### 3.2.2. Трудовая функция

Наименование	Профессиональная деятельность по воспитанию	Код	В/02.7	Уровень (подуровень) квалификации	7
--------------	---	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Организация воспитания обучающихся в рамках реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания (программой воспитания и социализации) обучающихся
-------------------	---

	<p>Применение при проведении занятий современных методик воспитания, направленных на создание зоны ближайшего развития обучающихся (в том числе с особыми образовательными потребностями)</p> <p>Индивидуализация воспитания обучающихся с учетом объективной оценки образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС соответствующего уровня общего образования</p> <p>Организация совместной учебной деятельности и взаимодействия обучающихся на основе взаимного уважения</p> <p>Организация и поддержка взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся с соблюдением норм профессиональной этики, направленного на их участие во внеурочной деятельности</p> <p>Организация совместной деятельности с коллегами по повышению качества воспитания обучающихся</p>
Необходимые умения	<p>Выбирать и использовать эффективные формы и методики организации воспитания обучающихся</p> <p>Организовывать воспитательную деятельность в единстве урочных и внеурочных мероприятий, направленных на формирование личностных образовательных результатов обучающихся</p> <p>Применять современные подходы и использовать различные ресурсы (в том числе цифровые) для индивидуализации воспитательной деятельности</p> <p>Выбирать и использовать эффективные способы организации взаимодействия и формирования взаимоуважения обучающихся</p> <p>Определять и использовать эффективные формы профессионального взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся для их привлечения к участию во внеурочной деятельности</p> <p>Выбирать и использовать эффективные формы организации совместной профессиональной деятельности в решении задач повышения качества воспитания обучающихся</p>
Необходимые знания	<p>Законодательство Российской Федерации о правах ребенка, об образовании, трудовое законодательство</p> <p>Содержание программы духовно-нравственного развития, воспитания (программы воспитания и социализации) обучающихся</p> <p>Современные педагогически обоснованные технологии и методики воспитания обучающихся</p> <p>Психолого-педагогические, возрастные и иные индивидуальные особенности обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями</p> <p>Подходы к осуществлению психолого-педагогической диагностики и выявлению нарушений в развитии обучающихся</p>

	Закономерности возрастного развития и социализации личности, психологические законы периодизации и кризисов развития
	Социально-психологические особенности и закономерности развития детских, детско-взрослых и взрослых сообществ
	Принципы деятельностного подхода к воспитанию обучающихся
	Основы социальной психологии, специальной психологии и коррекционной педагогики
	Социально-психологические подходы к организации и управлению групповой и индивидуальной деятельностью обучающихся
	Основные подходы и способы повышения качества воспитания
	Технологии создания условий для привлечения родителей (законным представителем) к участию во внеурочной деятельности
	Требования профессиональной этики, профессионально-этические нормы взаимодействия с коллегами, родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам воспитания обучающихся
Другие характеристики	-

### 3.2.3. Трудовая функция

Наименование	Проектирование компонентов образовательных программ начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования и координация участия педагогических работников в их разработке	Код	В/03.7	Уровень (подуровень) квалификации	7
--------------	--	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции

Оригинал	Займствовано из оригинала		
----------	---------------------------	--	--

Код оригинала  
Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Координация участия педагогических работников в разработке рабочих программ отдельных учебных предметов, курсов и курсов внеурочной деятельности в соответствии с основной общеобразовательной программой
	Проектирование программы формирования универсальных учебных действий
	Координация участия педагогических работников в разработке программы духовно-нравственного развития, воспитания (программы воспитания и социализации) обучающихся
	Взаимодействие с другими педагогическими работниками в проектировании программы коррекционной работы
	Проектирование индивидуальных учебных планов обучающихся
	Осуществление методической помощи коллегам в постановке образовательных целей и выборе педагогически обоснованных методов обучения и воспитания обучающихся (в том числе с особыми образовательными потребностями)
	Участие в разработке программы мониторинга образовательных результатов обучающихся
Необходимые умения	Использовать педагогически обоснованные методы и технологии проектирования компонентов образовательных программ, включая рабочие программы по учебным предметам, курсам и курсам внеурочной деятельности
	Формировать учебное содержание рабочих программ в соответствии с примерными основными образовательными программами начального общего, основного общего, среднего общего образования
	Разрабатывать контрольно-измерительные материалы для проведения промежуточного и текущего контроля освоения универсальных учебных действий
	Использовать различные формы организации совместной деятельности педагогических работников при решении задач разработки компонентов образовательных программ
	Выбирать и использовать эффективные формы сотрудничества с другими педагогическими работниками в разработке программы коррекционной работы
	Применять современные подходы к индивидуализации учебных планов для обучающихся с особыми образовательными потребностями
	Педагогически обоснованно выбирать цели и методы обучения и воспитания для совершенствования качества обучения и воспитания
	Использовать различные формы организации совместной деятельности педагогических работников в рамках координации их участия в разработке компонентов образовательных программ
	Проводить анализ результатов процесса обучения
	Определять эффективные формы и способы осуществления мониторинга образовательных результатов обучающихся

Необходимые знания	Содержание ФГОС и примерных основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования
	Требования и подходы к оценке образовательных результатов обучающихся
	Современные средства (инструменты) оценки образовательных результатов обучающихся
	Методики и технологии формирования универсальных учебных действий у обучающихся
	Подходы к использованию педагогически обоснованных методов воспитания и социализации обучающихся
	Основные причины дезадаптации обучающихся и методики их преодоления
	Нормативные правовые акты по организации обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья
	Требования к программе коррекционной работы
	Подходы к разработке индивидуальных учебных планов обучающихся
	Особенности образовательных потребностей различных категорий обучающихся
	Основные подходы к созданию специальных условий для обучения и воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями
	Цели и задачи образовательного процесса для каждой возрастной категории обучающихся (в том числе с особыми образовательными потребностями)
	Основные подходы и методики оценки качества образования
Другие характеристики	-

### 3.3. Обобщенная трудовая функция

Наименование	Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, координация и сопровождение профессиональной деятельности педагогических работников по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования	Код	С/01.7	Уровень квалификации	7
--------------	---	-----	--------	----------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции

Оригинал	Заимствовано из оригинала		
		Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Возможные наименования должностей, профессий	Ведущий учитель
--	-----------------

Требования к образованию и обучению	<p>Высшее образование в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки высшего образования «Образование и педагогические науки» или в области, соответствующей преподаваемому предмету.</p> <p>Высшее образование и дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности в образовательной организации.</p> <p>При отсутствии педагогического образования - профессиональная переподготовка в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки высшего образования «Образование и педагогические науки».</p>
Требования к опыту практической работы	<p>При наличии высшего образования — бакалавриата стаж педагогической работы не менее десяти лет.</p> <p>При наличии высшего образования — специалитета, высшего образования — магистратуры стаж педагогической работы не менее семи лет.</p>

Особые условия допуска к работе	Наличие установленной (действующей) высшей квалификационной категории по должности «учитель». Отсутствие ограничений на занятие педагогической деятельностью, установленных законодательством Российской Федерации. Прохождение обязательных предварительных (при поступлении на работу) и периодических медицинских осмотров (обследований), а также внеочередных медицинских осмотров (обследований) в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.
Другие характеристики	Рекомендуется обучение по дополнительным профессиональным программам по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года

### Дополнительные характеристики

Наименование документа	Код	Наименование базовой группы, должности (профессии) или специальности
ОКЗ	2330	Педагогические работники в средней школе
	2341	Педагогические работники в начальном образовании
	2351	Специалисты по методике обучения
	2352	Преподаватели, работающие с инвалидами и лицами с особыми возможностями здоровья
	2359	Специалисты в области образования, не входящие в другие группы
ЕКС		Учитель
		Методист (включая старшего)
ОКПДТР	27244	Учитель
	27245	Учитель (средней квалификации)
	24089	Методист образовательного учреждения, методического, учебно-методического кабинета (центра), фильмотеки
ОКСО	6.44.00.00	Образование и педагогические науки
	-	Направления подготовки и специальности, соответствующие преподаваемому предмету.

### 3.3.1. Трудовая функция

Наименование	Профессиональная деятельность по обучению	Код	С/01.7	Уровень (подуровень) квалификации	7
--------------	---	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Формирование образцов лучшей практики планирования занятий в соответствии с содержанием основной общеобразовательной программы и индивидуальными особенностями обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
	Проведение занятий в соответствии с целями основной общеобразовательной программы с использованием инновационных методик обучения, направленных на индивидуализацию учебной деятельности и создание зоны ближайшего развития обучающихся
	Применение и формирование инновационных образцов использования ИКТ в организации различных форм учебной, исследовательской и проектной деятельности обучающихся
	Осуществление объективной оценки образовательных результатов обучающихся на основе интеграции данных педагогического, психолого-педагогического и социально-педагогического мониторинга
	Применение и формирование образцов лучшей практики создания инклюзивной и мотивирующей образовательной среды, обеспечивающей полноценное участие обучающихся (в том числе с особыми образовательными потребностями) в учебной деятельности
	Формирование образцов создания партнерских отношений с родителями (законными представителями) обучающихся в организации учебной деятельности обучающихся
	Формирование образцов профессионального сотрудничества с коллегами в рамках осуществления коллективно-распределенной педагогической деятельности
Необходимые умения	Использовать инновационные формы и методы организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся
	Разрабатывать индивидуальные учебные планы для обучающихся с особыми образовательными потребностями
	Выбирать и применять инновационные методики индивидуализации учебной деятельности обучающегося, в том числе обучающегося с особыми образовательными потребностями



	Разрабатывать и применять инновационные методики с использованием ИКТ, направленные на организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся
	Использовать цифровые образовательные ресурсы для решения задач организации и индивидуализации учебной деятельности обучающихся
	Проводить анализ результатов педагогического, психолого-педагогических и социально-педагогических мониторингов и использовать их для индивидуализации учебной деятельности обучающихся
	Разрабатывать и реализовывать инновационные программы создания мотивирующей и инклюзивной образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями
	Выстраивать партнерские отношения с родителями (законными представителями) обучающихся в решении задач обучения
	Организовывать совместную коллективно-распределенную деятельность педагогов для организации учебно-исследовательской, проектной деятельности обучающихся и межпредметного обучения
Необходимые знания	Законодательство Российской Федерации о правах ребенка, об образовании, трудовое законодательство
	Содержание ФГОС и примерных основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, основных общеобразовательных программ
	Психолого-педагогические, возрастные и иные индивидуальные особенности обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
	Нормативные правовые акты по организации обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья
	Современные методики, психолого-педагогические и инклюзивные технологии обучения по предмету, курсу, технологии организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся
	Последние достижения в научно-предметной области и направления ее развития
	Инновационные методики обучения, направленные на формирование личностных образовательных результатов
	Инновационные методики формирования цифровой образовательной среды и использования ИКТ в образовании
	Методики и технологии организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся в цифровой среде
	Современный инструментарий оценки образовательных результатов обучающихся
	Содержание, формы и методы педагогического, психолого-педагогического и социально-педагогического мониторингов

	Современные подходы и методики создания мотивирующей и инклюзивной образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями
	Лучшие практики в создании партнёрских отношений с родителями (законными представителями) обучающихся
	Инновационные педагогические технологии коллективно-распределенной педагогической деятельности
	Санитарно-эпидемиологические правил и нормативы
	Правила и нормы охраны труда, техники безопасности, производственной санитарии и противопожарной защиты, требования анти-террористической защищенности
Другие характеристики	-

### 3.3.2. Трудовая функция

Наименование	Профессиональная деятельность по воспитанию	Код	C/02.7	Уровень (подуровень) квалификации	7
--------------	---	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Применение и формирование образцов лучшей практики воспитания в целях разработки и реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания (программой воспитания и социализации) обучающихся
	Применение инновационных методик воспитания, направленных на создание зоны ближайшего развития обучающихся (в том числе с особыми образовательными потребностями), при проведении занятий в соответствии с целями основной общеобразовательной программы
	Применение и формирование образцов лучшей практики достижения личностных образовательных результатов обучающихся
	Применение и формирование образцов лучшей практики организации самостоятельного поддержания обучающимися норм уважительного отношения и поведения в совместной учебной деятельности

	<p>Формирование образцов создания партнерских отношений с родителями (законными представителями) обучающихся в организации внеурочной деятельности обучающихся</p> <p>Формирование образцов профессионального взаимодействия с коллегами в рамках осуществления коллективно-распределенной педагогической деятельности</p>
Необходимые умения	Адаптировать к условиям образовательной организации и применять инновационные методики воспитания, направленные на создание зоны ближайшего развития обучающихся
	Использовать эффективные формы вовлечения родителей (законных представителей) обучающихся в решение воспитательных задач
	Определять эффективные способы и формы использования ресурсов дополнительного образования, социальной сферы в решении воспитательных задач
	Адаптировать и разрабатывать технологии формирования личностных образовательных результатов
	Разрабатывать и применять эффективные подходы к организации совместной учебной деятельности и поддержке инициативы и самостоятельности обучающихся в процессе их взаимодействия на основе общепринятых норм и правил поведения
	Создавать разновозрастные группы в рамках организации воспитательной деятельности
	Выстраивать партнерские отношения с родителями (законными представителями) обучающихся в решении задач воспитания обучающихся
Организовывать совместную коллективно-распределенную деятельность педагогов для решения задач воспитания обучающихся	
Необходимые знания	Законодательство Российской Федерации о правах ребенка, об образовании, трудовое законодательство
	Содержание программы духовно-нравственного развития, воспитания (программы воспитания и социализации) обучающихся
	Психолого-педагогические, возрастные и иные индивидуальные особенности обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
	Инновационные методики воспитания, направленные на формирование личностных образовательных результатов
	Закономерности и особенности возрастного развития и социализации личности, психологические законы периодизации и кризисов развития
	Социально-психологические особенности и закономерности развития детских, детско-взрослых и взрослых сообществ, закономерности поведения в социальных сетях
	Методики психолого-педагогической диагностики и выявления признаков нарушений в развитии обучающихся

	Лучшие практики в создании партнерских отношений с родителями (законными представителями) обучающихся
	Инновационные педагогические технологии коллективно-распределенной педагогической деятельности
Другие характеристики	-

### 3.3.3. Трудовая функция

Наименование	Координация и сопровождение профессиональной деятельности педагогических работников по образовательным программам начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования	Код	С/03.7	Уровень (подуровень) квалификации	7
--------------	--	-----	--------	-----------------------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Оказание помощи коллегам и координация их деятельности по разработке и использованию образовательных ресурсов и технологий, включая цифровые образовательные ресурсы и ИКТ
	Оказание помощи коллегам в создании мотивирующей образовательной среды и индивидуализации профессиональной деятельности на основе результатов мониторинга образовательных результатов обучающихся
	Осуществление оценки профессиональной деятельности коллег, направленной на формирование рефлексивного отношения к собственной профессиональной практике и разработку планов профессионального развития

	Координация взаимодействия педагогических работников по совместному решению проблем профессиональной практики
	Осуществление методического сопровождения описания лучших практик педагогических работников и их подготовки к аттестации
	Поддержание стандартов профессиональной деятельности (в том числе этических), осуществление наставничества по отношению к стажерам и молодым специалистам
Необходимые умения	Осуществлять отбор целей и педагогических методов обучения и воспитания для совершенствования качества обучения и воспитания
	Педагогически обоснованно определять необходимость разработки и использования перспективных образовательных ресурсов и технологий для улучшения качества работы педагогов
	Проводить анализ результатов образовательного процесса и определять причины успешности или неуспешности в образовательном процессе
	Определять актуальный уровень мотивации обучающихся в учебной деятельности
	Создавать необходимую мотивирующую среду для достижения обучающимися высоких результатов обучения
	Проводить анализ и оценку профессиональной деятельности педагогов (в том числе молодых специалистов) в соответствии с требованиями профессионального стандарта
	Формировать рефлексивное отношение педагогов к собственной профессиональной практике
	Разрабатывать планы профессионального развития педагогов
	Организовывать и координировать работу творческих групп педагогов по решению проблем профессиональной практики
	Определять вклад каждого педагога в решение общих профессиональных задач
	Выявлять и описывать инновационные методики и технологии, лучшие практики профессиональной деятельности педагогов
	Выбирать и использовать эффективные способы профессиональной поддержки молодых специалистов
Необходимые знания	Цели и задачи образовательного процесса для каждой возрастной категории обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
	Цели и задачи основной общеобразовательной программы и программы развития образовательной организации
	Инновационные образовательные технологии и методики их использования
	Инновационные методики использования образовательных ресурсов (в том числе цифровых)

	Социально-психологические особенности обучающихся и подходы к формированию их позитивной мотивации к обучению и воспитанию
	Современные подходы к анализу профессиональной деятельности педагогов
	Способы выявления проблем в профессиональной деятельности и современные подходы к профессиональному развитию педагогов
	Педагогически обоснованные методики творческого решения профессиональных задач
	Инновационные педагогические практики и технологии
	Формы организации сопровождения профессиональной деятельности молодых специалистов
Другие характеристики	-

## IV. Сведения об организациях — разработчиках профессионального стандарта

### 4.1. Ответственная организация-разработчик

Педагогическая Ассоциация «Педагог XXI века», город Москва

(наименование организации)

Президент Ямбург Евгений Шоломович

(должность и Ф.И.О. руководителя)

### 4.2. Наименования организаций-разработчиков

1.	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», город Москва
2.	Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 109», город Москва
3.	Общероссийская общественная организация «Ассоциация учителей истории и обществознания», город Москва
4.	Ассоциация учителей и преподавателей химии, город Москва
5.	Ассоциация «Национальное общество технологий в образовании», город Москва

---

<sup>1</sup> Общероссийский классификатор занятий.

<sup>2</sup> Общероссийский классификатор видов экономической деятельности.

<sup>3</sup> Статья 331 Трудового кодекса Российской Федерации от 30 декабря 2001 года № 197-ФЗ (Собрание законодательства Российской Федерации, 2002, № 1, ст. 308; 2010, № 52, ст. 7002; 2013, № 27, ст. 3477; 2014, № 52, ст. 7554; 2015, № 1, ст. 42; № 29, ст. 4363).

<sup>4</sup> Приказ Минздравсоцразвития России от 12 апреля 2011 г. № 302н «Об утверждении перечней вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры (обследования), и Порядка проведения обязательных предварительных и периодических медицинских осмотров (обследований) работников, занятых на тяжелых работах и на работах с вредными и (или) опасными условиями труда» (зарегистрирован Минюстом России 21 октября 2011 г., регистрационный № 22111), с изменениями, внесенными приказами Минздрава России от 15 мая 2013 г. № 296н (зарегистрирован Минюстом России 3 июля 2013 г., регистрационный № 28970) и от 5 декабря 2014 г. № 801н (зарегистрирован Минюстом России 3 февраля 2015 г., регистрационный № 35848), приказом Минтруда России, Минздрава России от 6 февраля 2018 г. № 62н/49н (зарегистрирован Минюстом России 2 марта 2018 г., регистрационный № 50237).

<sup>5</sup> Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих.

<sup>6</sup> Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016-94.

<sup>7</sup> Общероссийский классификатор специальностей по образованию.

<sup>8</sup> Приказ Минобрнауки России от 07.04.2014 № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (зарегистрирован Минюстом России 23 мая 2014 г., регистрационный № 32408).





Учебное пособие

**А.А. Марголис**

**Профессиональный стандарт педагога:  
разработка и использование в России и за рубежом**

Редактор *А.А. Кошкина*  
Дизайн *М.Ю. Степаненкова*  
Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

Формат 60×90<sup>1/16</sup>. Гарнитура «Times»  
Тираж 500 экз.

Московский государственный психолого-педагогический университет  
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52

Что такое профессиональный стандарт педагога. Как, кем и зачем разрабатываются такие стандарты. Чем российский профессиональный стандарт деятельности педагога отличается от его зарубежных аналогов. Каковы риски и возможности связанные с внедрением стандарта для российского образования. Все эти вопросы рассматриваются в данном учебном пособии.

ISBN 978-5-94051-194-6



9 785940 511946 >