

Модель комплексной оценки профессионального пространства для обеспечения высоких достижений учителя и ученика

*Кизима А.Б., директор МБОУ СОШ № 21
города Ставрополя*

Профессиональный стандарт – часть масштабного системного образовательного проекта, включающего изменения в сфере высшего педагогического образования, переподготовки педагогов и способов в их аттестации.

Речь идёт об объективной независимой оценке труда педагога и справедливых способах материального и морального вознаграждения, без чего у него не будет достаточной мотивации к освоению новых сложных профессиональных компетенций. Проблема разбивается на три взаимосвязанных вопроса:

- 1) Что должно оцениваться?
- 2) Как? (Каковы критерии оценки?)
- 3) А судьи кто?

От ответов на эти вопросы, в настоящее время вызывающие шок и трепет в педагогической среде, никуда не уйти.

На первый вопрос ответ очевиден: должен оцениваться уровень квалификации педагога в соответствии с требованиями, выдвигаемыми самой жизнью.

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

использоваться преимущественно не количественные, а качественные критерии. Аттестационная процедура не может быть калькой с выпускного экзамена в вузе.

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

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

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

Щадящие формы проведения процедуры аттестации не должны привести к снижению качества переподготовки педагогов, а сама аттестация

должна объективно свидетельствовать о реальном повышении профессионального мастерства.

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

Их три:

- 1) Профессиональные достижения.
- 2) Степень освоения новых теоретических подходов.
- 3) Овладение практическими компетенциями.

Каждый из этих блоков нуждается в детализации.

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

При существующей ныне процедуре аттестации учитель представляет для этого в комиссию данные о результатах сдачи его учениками ЕГЭ и ГИА, сведения об их победах в олимпиадах и т.д. Что же здесь нового? Дело в том, что сейчас оценка работы учителя происходит преимущественно по высшим достижениям его учеников. Количество баллов, полученных ими при итоговой аттестации, и победы в олимпиадах, высокого уровня, безусловно, свидетельствуют о качестве работы педагога с сохранными, способными учащимися. Но оценка деятельности учителя, ориентирующая его на работу, прежде всего с успешными детьми, представляется педагогически ущербной и социально опасной. За кадром остается целый пласт учащихся, которые в силу разных причин (состояние здоровья, проблемы психики, наследственные генетические факторы, т. п.) при самом добросовестном отношении педагога к их обучению заведомо не смогут достичь высшей планки в освоении образовательных программ. Но коль скоро главным критерием деятельности педагога являются

интеллектуальные победы его учеников, плоды которых материализуются в грантах и надбавках к зарплате за присвоенную высшую категорию, возникает неудержимое стремление избавиться от ученического «балласта» омрачающего благостную картину успехов школы в целом и отдельных педагогов в частности. Едва ли такое положение дел, ведущее к скрытому отсеву учеников следует признать нормальным.

Этот явный перекося может быть преодолен в том случае, если при оценке результативности деятельности педагогов будет учтен контекст: реальный контингент учащихся, с которыми он работает. Если налицо колоссальная положительная динамика развития ребёнка, имеющего проблемы в обучении, то труд, затраченный педагогом на получение такого результата, должен стоить не меньше, а быть может, даже больше, нежели работа со способным учеником, получающим призы на олимпиадах.

В концепции профессионального стандарта постоянно подчёркивается, что реализация наиболее сложных профессиональных задач должна осуществляться педагогом в сотрудничестве со «смежниками», специалистами смежных наук, изучающих ребёнка. Но это в идеале, а в реальности такая командная работа организована в очень немногих образовательных организациях. Наладить её мешает нехватка профессионально подготовленных специалистов.

Представленная школой в усечённом виде информация о динамике освоения учебного материала, полученная заместителем директора в ходе мониторинга учебных достижений учащихся, свидетельствует о качестве работы учителя.

В оценку квалификации педагога желательно включить проверку освоения педагогами новых теоретических подходов. Как уже неоднократно подчёркивалось, важна не теория во имя теории. Как показывает опыт, даже там, где для грамотного сопровождения ребёнка созданы необходимые

условия (имеются специалисты - «смежники»), главной фигурой всё равно остаётся педагог. Именно он выступает в роли интегратора, обобщающего и интерпретирующего все полученные данные о ребёнке, организуя прямую непосредственную работу с ним. Поэтому, не будучи по образованию ни психологом, ни дефектологом, он должен научиться понимать своих коллег, представляющих другие науки о ребёнке, уметь, читая их заключения, делать на их основании педагогические выводы, переводя их в плоскость конкретных практических действий. Без соответствующей теоретической переподготовки необходимое взаимопонимание не достигается.

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

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

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

нуждаются в помощи, в том числе и в решении проблемы объективной оценки квалификации своих сотрудников.

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