



**С.Е. МАНСУРОВА**, Московский институт открытого образования,  
д-р филос. наук, профессор, г. Москва  
e-mail: savetaef@yandex.ru

**П.А. ОРЖЕКОВСКИЙ**, Московский институт открытого образования,  
д-р пед. наук, профессор  
e-mail: p.a.orzhekovskiy@gmail.com

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ: НОВЫЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ

SE Mansurova, Moscow Institute of Open Education, Ph.D., Professor  
PA Orzechowski, Moscow Institute of Open Education, Ph.D., Professor

### PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: NEW DIAGNOSTIC METHODS

*В статье представлены результаты исследования подходов к оцениванию результатов обучения по программам повышения квалификации педагогических работников. Исследование осуществлено на базе дополнительного профессионального образования столичного региона. Разработана базовая модель оценки результатов обучения на основе системного, комплексного и уровневого подходов. Модель апробирована и внедряется в Московском институте открытого образования.*

*The results of research of approaches to estimation of results of training on programs of professional development of pedagogical workers are presented in the article. Research is carried out on the basis of additional professional education of the capital region. The basic model of an assessment of results of training on the basis of system, complex and-level approaches is developed. The model is approved and takes root at the Moscow Institute of Open Education.*

#### 1. Направления совершенствования системы ДПО и особенности оценивания результатов обучения

Оценка качества освоения образовательных программ всегда выступала приоритетной задачей образования на всех его уровнях. В настоящее время в профессиональном образовании появился широкий диапазон теоретических и эмпирических подходов к созданию контрольно-оценочных средств и материалов, что в явной форме иллюстрирует функцию ответной реакции профессионального сообщества на новые требования к образованию в связи с вхождением в Болонский процесс. Болонский процесс задал новый ориентир — направленность профессионального образования на формирование компетенций и выработку подходов к их измерению [1]. Последняя задача представляет существенную трудность как в теоретическом, так и в практическом плане. На сегодняшний день в профессиональном образовании отсутствуют

система общепризнанных измерителей компетенций.

Представим подходы к решению этой проблемы в специфическом секторе профессионального образования — дополнительном профессиональном образовании педагогов. Системообразующей нашего подхода выступает базовая модель оценки результатов обучения. Мы считаем, что такая модель должна удовлетворять ряду критериев: иметь наглядную и понятную структуру; воплощать единство предмета оценки и средств оценки; быть опосредованной деятельностными формами диагностики профессиональных знаний и умений (компетенций); способствовать росту профессионализма педагогов; отражать использование содержания обучения в профессиональной деятельности.

Применительно к системе дополнительного профессионального образования (ДПО) педагогических работников решение задачи создания такой модели имеет свою специфику. Она обусловлена ведущими особенностями

как собственно дополнительного профессионального образования, так и взрослой учительской аудитории.

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2, степень достижения планируемых результатов обучения выступает ключевой характеристикой качества образовательной деятельности. Следует сказать, что согласно нормативным документам, организации, реализующие ВПО, обязаны обеспечить гарантию качества подготовки студентов, в т.ч. путем разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников. Вузы обязаны осуществлять текущий контроль успеваемости, промежуточную и итоговую аттестацию в целях обеспечения качества образования. С этой целью ими разрабатываются и утверждаются «фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных



компетенций» (п. 8.4 ФГОС ВПО). В отличие от ВПО, ДПО не имеет Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), поэтому перечень планируемых результатов обучения определяется автором дополнительной профессиональной программы (ДПП) без опоры на стандарты. Ведущий нормативный документ в сфере ДПО — приказ №499 от 1 июля 2013 г. «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» устанавливает, что «достижение планируемых результатов связано с получением новой компетенции (квалификации)». Из этого можно заключить, что планируемые результаты обучения коррелируют с профессиональными компетенциями, а по сути являются их конкретизацией. Применительно к ДПП планируемые результаты обучения мы связываем, в первую очередь, с умением решать профессиональные задачи, что согласуется с представлениями компетентностного подхода о практико-ориентированных результатах образования. Организации, реализующие программы ДПО, самостоятельно устанавливают виды и формы внутренней оценки качества реализации дополнительных профессиональных программ и их результатов (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 76).

В отличие от ВПО, ДПО имеет более короткие, мобильные программы, ему отводится ведущая роль в обеспечении быстрого

реагирования на социальные и профессиональные запросы личности, общества, государства. Программы ДПО востребованы взрослой аудиторией, имеющей опыт профессиональной работы.


Специфические особенности взрослой аудитории работников образования многообразны. По дополнительным профессиональным программам обучаются учителя, жизненный и профессиональный опыт которых может быть использован в качестве важного источника обучения. Ответственный учитель осознает необходимость непрерывного образования, стремится повысить уровень профессиональной компетенции, привести его в соответствие требованиям, которые предъявляются к педагогам в связи с переходом на ФГОС ООО. Процесс обучения происходит без отрыва от профессиональной деятельности и, в отличие от студентов, учитель рассматривает на безотлагательное применение полученных знаний и, главным образом, умений, что будет способствовать его личностному и профессиональному развитию, обеспечит конкурентоспособность на рынке труда. Нельзя не отметить, что процесс обучения по дополнительным профессиональным программам в значительной степени детерминирован временными, пространственными, профессиональными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

При создании модели оценки результатов обучения по программам повышения квалификации для

работников образования, кроме изучения нормативно-правовых, методических подходов к разработке оценочных средств в системе профессионального образования, нами были проанализированы контрольно-оценочные средства и материалы в программах повышения квалификации столичного региона. Было выявлено, что абсолютное большинство программ и оценочных средств к ним разработаны на основе знания подхода.

Модель оценивания результатов обучения по программам повышения квалификации для педагогов, которая представлена ниже, апробирована и находится на этапе внедрения в Московском институте открытого образования. Эта модель разработана на основе методологии ведущего в образовании компетентностного подхода. Его специфика заключается в единстве трех составляющих.

1. *Направленность на результат.* Согласно нормативно-правовой базе в сфере ДПО дополнительные профессиональные программы направлены на совершенствование/формирование профессиональных компетенций (ПК). Профессиональная компетенция — способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении профессиональных задач (по ФГОС ВПО). Профессиональные компетенции имеют сложную структуру. Разные авторы сходятся во мнении о наличии теоретического, практического (когнитивно-деятельностного), личностного (личностно-рефлексивного) компонентов в структуре компетентности.

 **Оценка компетенций невозможна традиционными измерительными материалами.**

2. *Особенности содержания и процесса обучения.* Обучение направлено на приобретение разностороннего опыта, необходимого для профессиональной деятельности. Интерактивное, практико-ориентированное обучение по решению профессиональ-

ных задач, приобретению опыта профессиональной деятельности имеет приоритетное значение. Соответственно изменяется и роль преподавателя: «предметник», «информатор» уходит в прошлое, преподаватель становится фасилитатором и модератором [2].

**3. Результаты обучения и их измерение.** Измеряемым результатом выступают планируемые знания и умения, применимые в профессиональной деятельности. Уровень развития профессиональных компетенций через приращение знаний и умений должен быть выявлен, главным образом, в ходе выполнения обучающимся профессиональной практической задачи в реальной или модельной ситуации. При оценке планируемых результатов обучения основу измерителей должны составить формы оценивания и оценочные материалы, которые максимально отражают условия применения содержания обучения в профессиональной деятельности, результаты приобретенного опыта.

Создание обсуждаемых оценочных материалов — задача непростая. В настоящее время профессиональное сообщество высшей школы решает задачу разработки уровневой шкалы с соответствующими диапазонами освоения компетенций, создания интегративных измерительных материалов, основанных на использовании многомерных шкал и суммации оценочных баллов по различным основаниям. Отдельной проблемой выступает независимость оценивания компетенций, поскольку их формирование является производной многих субъективных факторов: содержания образования, организационно-педагогических условий реализации образовательных программ, специфики конкретной аудитории и стиля преподавания и др. [3, 4].

Объективные трудности в создании измерителей для профессиональных компетенций обусловлены, прежде всего, тем, что компетенции в малой степени поддаются операционализации. Это определено тем обстоятельством, что компетенции межпредметны, многофункциональны и многофакторны, кроме того, очевидна их

личностная окраска, отсроченный характер проявления в профессиональной деятельности. Из сказанного очевидно, что оценка профессиональных компетенций не может осуществляться на основе измерительных материалов традиционной формы (задания закрытого типа). Вместе с тем, согласно методологии педагогических измерений, подход к формированию содержания измерителей (видам и формам заданий) должен обеспечить надежность, валидность и сопоставимость информации о достижении планируемых результатов обучения, качестве образования в целом. Возникающие в связи с этим проблемы обуславливают необходимость обновления оценочных методик, разработки инновационных измерителей, расширения фонда оценочных средств для оценивания соответствия результатов обучения задачам профессиональной деятельности.

Мы считаем, что для программ профессиональной переподготовки решение данного противоречия лежит в плоскости создания разноуровневых контрольно-измерительных материалов на основе системного, комплексного и уровневого подходов.

Представим концептуальные основания базовой модели для диагностики результатов обучения по программам повышения квалификации.

1. Модель включает комплекс оценочных средств для всех этапов оценивания — формирующего (formative) оценивания в ходе текущего, промежуточного контроля, и итогового (summative) оценивания в ходе итоговой аттестации.

2. Оценка достижения планируемых результатов обучения происходит на основе комплексного сочетания традиционных — стандартизированных методов оценки с их высокой надежностью, валидностью и сопоставимостью и компетентностно-ориентированных методов.

3. Для этапа формирующего оценивания применяются Оценочные средства 1, 2 уровней — стандартизированные тесты для измерений локальных знаний и новые методы оценки умений, для этапа итогового оценивания — Оценочные

средства 3 уровня — компетентностно-ориентированные методы оценки интегральных планируемых результатов обучения.

4. Диагностика основана на системе методик: измерении знаний и умений с помощью стандартизированных методов и экспертном оценивании выполнения компетентностно-ориентированных заданий (в качестве экспертов могут выступать как преподаватели, так и слушатели).

 **При компетентностно-ориентированном измерении профессиональная ситуация оценивается как бы «со стороны».**

5. Формы текущего, промежуточного контроля аттестации деятельностно-ориентированы и системно взаимосвязаны, т.е. максимально отражают условия использования содержания обучения в профессиональной деятельности.

Весь процесс обучения по программам повышения квалификации может быть представлен как осмысление, переосмысление, приращение и использование нового педагогического опыта на рабочем месте. Эта мысль находит свое подтверждение в «цикле Д. Колба» [5] — модели обучения взрослых, имеющей в основе анализ практического опыта слушателей. Данная модель состоит из четырех этапов: этап актуализации конкретного опыта; этап анализа конкретного опыта слушателей по заданной проблеме, осмысление проблемы; этап краткого и неполного изложения теоретического обоснования проблемы с участием слушателей; этап активного экспериментирования на основе полученных знаний и возврат к практике профессиональной деятельности.

В свою очередь, мы выделяем следующие этапы обучения в системе повышения квалификации педагогов. Этапы описаны с учетом прагматической структуры технологического процесса



управления образовательной деятельностью, компоненты которой направлены на совершенствование когнитивно-деятельностной и личностно-рефлексивной составляющих профессиональной компетентности слушателей.

Рефлексивная деятельность слушателей происходит в ходе выполнения всех видов учебной деятельности, тем самым рефлексивная деятельность опосредованно структурирует предметную деятельность (П.Г. Щедровицкий, А.В. Хуторской). Рефлексивная деятельность, самоанализ выступает обязательным условием достижения планируемых результатов обучения. В этой связи нам представляется, что ведущей технологией обучения по программам повышения квалификации является технология рефлексивно-деятельностного обучения.

На первом — мотивационном этапе обучения по ДПП ПК учебная деятельность слушателей способствует формированию представления о противоречии между их профессиональным уровнем и требованиями, опосредованным ФГОС ООО и обозначенными в профессиональном стандарте «Педагог». Рефлексивная деятельность на первом этапе обучения призвана актуализировать внутреннюю мотивацию к развитию своего профессионального потенциала. На этом этапе обучения, когда происходит погружение в проблему, планируемыми результатами обучения являются знания (в широком смысле — знания приоритетов в образовании), измерение которых

осуществляется с помощью оценочных средств I-ого уровня.

Для оценки знаниевых результатов могут быть применены традиционные, стандартизированные тестовые задания закрытого типа: задания с множественным выбором, задания на установление соответствия, задания на установление правильной последовательности и др.

Проблемно-поисковая деятельность проектировочного этапа обучения способствует приобретению нового педагогического опыта, направленного на решение конкретных педагогических проблем. Проблемно-поисковая деятельность связана с разработкой проектов, значимых для профессиональной деятельности, самостоятельной практикой в реальных учебных ситуациях. Рефлексивная деятельность способствует осмыслению ценности приобретенного опыта и способов его применения.

Планируемые результаты обучения данного этапа проверяются в рамках промежуточной аттестации с помощью оценочных средств II-ого уровня. Ими могут выступать компетентно-ориентированные тесты с открытым ответом — кейсы и компетентностно-ориентированные задания, проверяющие приобретенные умения. Кейсы моделируют профессиональные проблемные ситуации, они имеют многозначные решения, способствуют развитию навыков критического мышления [6]. В отличие от кейсов, в содержании компетентностно-ориентированных заданий (КОЗ), как правило, отсутствует

проблема, а обучающиеся занимают позицию наблюдателя и оценивают профессиональную ситуацию как бы «со стороны».

В целом особенность оценочных средств II-ого уровня — их практико-ориентированный, активный и продуктивный характер. Задания этого уровня призваны фиксировать освоение новых умений, приобретение нового профессионального опыта.

Заключительный этап обучения — аттестационный. Рефлексивная деятельность слушателей на этом этапе направлена на применение приобретенного профессионального опыта в реальных условиях педагогической деятельности учителя. Планируемые результаты обучения данного этапа проверяются с помощью оценочных средств III-его уровня. На этом уровне целесообразны комплексные задания по выполнению законченных практико-ориентированных работ. Это может быть разработка и реализация проектов применения нового опыта в профессиональной деятельности; методические разработки уроков на основе современных образовательных технологий; мастер-классы по реализации нового опыта и др.

В целом оценочные средства III-его уровня выявляют готовность педагога к эффективному применению нового опыта в условиях реальной профессиональной деятельности к профессиональному и личностному развитию.

## 2. Развитие профессиональных компетенций и оценочные средства различного уровня

Профессиональные компетенции учителя проявляются как определенные педагогические знания и умения. Анализ ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» позволяет выделить следующие кластеры когнитивно-деятельностных компетенций в области педагогической деятельности: предметная компетенция (знание предмета, методики его преподавания), управленческая компетенция (готовность ставить цели, планировать и организовывать учебную деятельность учащихся); коммуникативная компетенция (способность адекватно взаимодействовать с

учениками, родителями, коллегами); информационно-коммуникативная компетенция (способность использовать информационные технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса); диагностическая компетенция (способность оценивать достижения учащихся).

В рамках системы повышения квалификации долгие годы основной акцент ставился на совершенствовании преимущественно предметной компетенции учителя, однако, такой подход в значительной степени ущербен. Вместе с тем любой образовательный процесс основан на принципе интеграции, который обеспечивает его целостность и системность. Названные выше компетенции образуют единую систему, отражающую целевые установки современного образования и одновременно содержание педагогической деятельности любого учителя. Принцип интеграции реализуется на разных этапах обучения и воплощается в системности его результатов. В этом смысле, результатами обучения по дополнительным профессиональным программам вне зависимости от их специфики, должно быть совершенствование различных кластеров профессиональных компетенций.

 **Результат обучения по ДПП — совершенствование кластеров профессиональных компетенций.**

Следует отметить, что разные предметные области имеют собственную специфику, которая должна получить отражение в оценочных средствах различных уровней.

Так, при совершенствовании информационно-коммуникативной компетенции они направлены на диагностику готовности учителя применять специфичные инструментальные программные средства. Для учителей естественно-научных предметов — визуализацию, для учителей математики — инструменты для анализа данных, для учителей социально-гуманитарных

предметов — моделирование и ролевые игры. Умение применять инструментальные ПС и предметно-ориентированные приложения неочень ценны при вовлечении учащихся в проектную и исследовательскую деятельность [7].

Для учителей разных предметных областей предметные компетенции (особенности планирования уроков, проектирования учебно-практических и учебно-познавательных задач, диагностики достижения планируемых результатов обучения школьников) также отличаются. Учителя естественно-научных предметов должны формировать у учащихся в большей степени — общелогические и методологические умения, учителя социально-гуманитарного цикла — умения работать с текстом, коммуникативные умения, личностные компетенции, учителя математики — умения работать с информацией.

Таким образом, базовая модель контрольно-измерительных материалов по дополнительным профессиональным программам центрируется вокруг двух ведущих вопросов: что оценивать и как оценивать. Предметом оценки выступают планируемые результаты обучения или знания и умения, связанные с профессиональными педагогическими компетенциями, которые отвечают на ведущие вопросы: «ради чего учить», «как учить», «чему учить», «кого учить»? Формы оценки и оценочные средства (традиционные и новые) преимущественно направлены на оценку умений, приращение педагогического опыта, что согласуется с компетентностным подходом. Способы и содержание оценивания должны максимально отражать возможность использования содержания обучения по дополнительным профессиональным программам в профессиональной деятельности, ориентировать учителя как на безотлагательное, так и на отсроченное применение полученных умений и знаний.

Заканчивая обзор базовой модели оценочных средств для ДПП, еще раз скажем о том, что содержание понятия профессиональные компетенции, на совершенствование/формирование которых должны быть нацелены ДПП, значительно шире понятия планируе-

мые результаты обучения. И здесь важно понимать, что применительно к профессиям гуманитарного типа «человек-человек», к которым относится и профессия педагога, в структуре компетенций принципиальную роль играет личностный компонент. В отличие от профессий, где предметом труда являются природа, техника, знаковая система, для гуманитарных профессий компетенции не могут рассматриваться как ценностно-нейтральные. Вместе с тем нормативные документы не предусматривают учет изменений личностных характеристик в оценке результатов образования. Таким образом, подход к оцениванию профессиональных педагогических компетенций в значительной степени оказывается формализованным. Нам представляется, что это серьезная проблема, решение которой ждет своих исследователей.

*Библиографический список:*

1. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005.
2. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Проект).
3. Шестаков Н.В., Шестаков В.П. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании // Высшее образование в России. — 2009. — №3. — С. 29-38.
4. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. Логос, Университетская книга. — М., 2009.
5. Kolb D. Learning Style Inventory. — USA: McGRAW-HILL, 1985. — С. 124.
6. Лобашев В.Д. Case-технологии в профессиональном образовании // Методист. — 2005. — №2. — С. 57-60.
7. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО/ <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>

*Ключевые слова:* повышение квалификации, компетентностный подход, оценка, результаты обучения.

*Keywords:* professional development, competence approach, assessment, learning outcomes.