



© С. А. Писарева, М. Ю. Пучков, С. В. Ривкина, А. П. Тряпицына

DOI: [10.15293/2658-6762.1903.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1903.09)

УДК 37.082+37.086+37.087

## Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя

С. А. Писарева, М. Ю. Пучков, С. В. Ривкина, А. П. Тряпицына (Санкт-Петербург, Россия)

**Проблема и цель.** Статья посвящена проблеме оценивания профессиональной компетентности современного учителя, позволяющего учитывать сложность и вариативность этой деятельности. Цель статьи – представить обоснование компетентностной модели оценки профессиональной деятельности учителя, являющейся альтернативной существующей модели аттестации учителей.

**Методология.** Исследование проводилось в рамках деятельностного подхода, позволившего проанализировать профессиональную деятельность учителей в единстве ценностно-мотивационного, содержательного и процессуального компонентов деятельности. Обращение к деятельностному подходу обусловило рассмотрение профессиональной деятельности как деятельности по решению профессиональных задач. Инструментами оценивания профессиональной компетентности учителя стали диагностическая работа и критериальная шкала оценивания урока. В апробации модели приняли участие 2 300 учителей русского языка и 2 295 учителей математики из 13 субъектов Российской Федерации, а также 197 экспертов.

**Результаты.** Представляемая компетентностная модель позволяет учитывать существенные характеристики современной педагогической деятельности, ориентироваться на поддержку мотивации учителя к самосовершенствованию и снятию барьеров, препятствующих адекватному отношению к внешней оценке. В процессе исследования раскрыто смысловое наполнение понятия «профессиональная компетентность учителя»; обоснована системообразующая

---

\*Исследование выполнено в рамках контракта «Организация и проведение мероприятий по уровневой оценке компетенций учителей русского языка и математики» (Контракт с Акционерным обществом «Академия «Просвещение»» № 42/17 от 20 апреля 2017 г.; Приказ № 4126 от 27.07.2017)

**Писарева Светлана Анатольевна** – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [spisareva@yandex.ru](mailto:spisareva@yandex.ru)

**Пучков Михаил Юрьевич** – кандидат физико-математических наук, проректор по инновационной деятельности и информационным технологиям, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [prorector\\_it@herzen.spb.ru](mailto:prorector_it@herzen.spb.ru)

**Ривкина Светлана Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [sv.rivkina@gmail.com](mailto:sv.rivkina@gmail.com)

**Тряпицына Алла Прокофьевна** – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор НИИ педагогических проблем образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [triap2006@yandex.ru](mailto:triap2006@yandex.ru)

*функция педагогической составляющей в структуре профессиональной компетентности; доказана целесообразность использования иерархии профессиональных задач для оценки профессиональной деятельности учителя; выявлены условия поэтапной организации оценки профессиональной деятельности учителя.*

**Заключение.** В заключении приведена интерпретация полученных результатов, раскрыты риски апробации, затруднения учителей, сделан вывод о необходимости помощи учителю в освоении новой (ведущей) функции профессиональной деятельности – содействию образованию школьника.

**Ключевые слова:** уровневая оценка; модель уровневой оценки; уровень компетенции; профессиональная компетентность учителя; профессиональная задача.

### Постановка проблемы

Серьезные вызовы современности, обращенные к системе образования, привлекают внимание общества к деятельности учителя. Как показывает анализ результатов международных сравнительных исследований оценки качества образования, «ни один другой фактор, ни объем средств, вкладываемых в образование, ни размер страны, ни показатели равенства образовательных возможностей не дают такой жесткой корреляции с результатами учащихся, как качество преподавательских кадров» [18].

В настоящее время оценка профессиональной компетентности учителя проводится в целях определения соответствия занимаемой должности в процессе аттестации педагогических кадров, которая начала складываться в России в первой половине XX века (1936 г.), когда было принято Постановление Совета народных комиссаров СССР «О персональных званиях учителей начальных и средних школ»<sup>1</sup>. В последующие годы система аттестации постепенно менялась в соответствии с задачами развития образования и в настоящее время существует как обязательная процедура

периодического (не реже 1 раза в пять лет) подтверждения учителем своей профессиональной квалификации. В современных условиях инновационные изменения системы образования, усложнение профессиональной педагогической деятельности, недостаточность используемого инструментария актуализируют задачу концептуального обновления содержания и организационных моделей оценки профессиональной деятельности педагогических работников, в том числе и для построения Национальной системы учительского роста.

На федеральном уровне принят целый ряд важных решений, позволяющих формализовать требования к профессии учителя, оценивать качество выполнения функциональных обязанностей и условия организации профессиональной деятельности. Поиск инструментария, позволяющего получить полную и достоверную информацию о профессиональной компетентности учителя, ведется современными исследователями как в России, так и за рубежом.

В масштабных национальных исследованиях<sup>2</sup> в центре внимания были отдельные

<sup>1</sup> Постановление ЦИК СССР, СНК СССР № 686 от 10 апреля 1936 года «О персональных званиях для учителей начальных и средних школ». URL: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_4071.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4071.htm)

<sup>2</sup> «Оценка профессиональной компетентности учителей начальной школы в 2013 году»; «Портрет учителя истории в современной России в 2015 году»; «Апробация инструментария для исследования компетенций учителей русского языка и математики в

компоненты профессиональной компетентности учителя, но подчеркивалась важность использования комплексного инструментария, представляющего совокупность оценочных материалов, полученных в результате анализа аттестационной работы учителя, результатов опросов учителей, наблюдений за практической деятельностью на конкурсных уроках.

Важно подчеркнуть, что в отечественной практике пока стремление к разработке комплексного инструментария объективной оценки профессиональной компетентности учителя не выражено инструментально, так как наблюдается возрастание формализации процедуры оценивания (преимущественная ориентация на тестовые формы оценки), что в свою очередь ведет к ориентации учителей на достижение формализованных показателей учебных результатов, которые приняты как показатели успешности деятельности учителя в рамках аттестационных процедур. Необходимо отметить, что данная ситуация созвучна с опытом многих стран. Системы оценивания компетенций учителей в мире складываются на национальном и региональном уровнях, причем во многих странах сохраняется традиция внешней оценки учителей администраторами. Это связано во многом с ответственностью учителя за качество образования, с жесткой привязкой оценивания работы учителя к результатам своих учеников [4]. Кроме этого, усиливается тенденция увеличения публичной отчетности в дополнение к усиливающейся бюрократизации учительского труда [17].

Однако уже появляются исследования, ориентированные на поиск нового инструментария. Например, для выявления методической готовности учителя к введению инноваций и

требований образовательного стандарта предлагается комплексный инструментарий, представляющий совокупность оценочных материалов, полученных в результате анализа аттестационной работы учителя, результатов опросов учителей, наблюдений за практической деятельностью на конкурсных уроках [20].

В отличие от отечественных, в зарубежных исследованиях проблемы оценки деятельности учителя акцент сделан на разработку диагностического инструментария на основе учета различных факторов, влияющих на качество работы учителя. Исследуется взаимосвязь мотивации учителя к профессиональной деятельности и его ориентации на цели достижения мастерства [16]; построение оценки эффективности работы педагога по показателям успеваемости обучающихся [21]; формирующая оценка, основанная на наблюдении за деятельностью учителя и установлении обратной связи с педагогом по результатам наблюдения [8; 9] подчеркивается связь самооценки учителем эффективности своей работы и отношения учеников к обучению [12].

В международных исследованиях проблема оценки и совершенствования профессиональной деятельности учителей также рассматривается в контексте влияния разнообразных факторов. Например, международное исследование по вопросам преподавания и обучения TALIS (Teaching and Learning International Survey) анализирует оценку качества работы учителей в контексте особенностей подготовки и профессионального развития учителей, руководства школой, удовлетворенности работой, уверенности в своих профессиональных способностях и др.<sup>3</sup> Дан-

2015 году»; «Всероссийское комплексное исследование компетенций учителей русского языка, литературы и математики в 2016 году».

<sup>3</sup> Агранович М. Л., Адамович К. А., Адамчук Д. В., Баринин С. Л., Беликов А. А., Ермачкова Ю. Ф., Заир-Бек С. И., Заиченко Н. А., Зайцева О. В., Захаров А. Б.,

ное исследование позволило обнаружить серьезную проблему – «текучку» учительских кадров. При этом значимой группой предикторов оказались социально-психологические факторы, характеризующие установки учителей по отношению к своей работе и к профессии в целом: удовлетворенность своей работой, индивидуальная и коллективная эффективность, приверженность профессии<sup>4</sup>. В рамках Программы «SABER-Учителя» – (Системный подход к улучшению результатов образования) анализируется комплексная информация о политике работы с учителями; в сравнительном исследовании математического образования в странах Северной Балтики (Латвия, Литва, Финляндия, Швеция, Норвегия) исследовании NoгВА – основной акцент сделан на исследование практики учителя (исследуются убеждения, связанные непосредственно с деятельностью преподавания, климат в школе, представления учителей об эффективном преподавании математики).

Зарубежные исследователи отмечают, что «неолиберальная подотчетность» нарушает демократические отношения участников лицензирования [2]; нет убедительных доказательств того, что оценка деятельности учителей, измеряемая баллами тестирования, коррелирует с эффективностью их деятельности [7]; подчеркивают взаимосвязь целей-ценностей школы с эффективностью профессиональной деятельности учителя, его удовлетворенностью работой и эмоциональным истощением [10].

Анализ результатов проведенных исследований позволил обнаружить актуальную для отечественной практики исследовательскую проблему обоснования альтернативной существующей модели оценки профессиональной деятельности учителей на основе учета сущностных характеристик современной педагогической деятельности, ориентированной на поддержку мотивации учителя к самосовершенствованию и снятие барьеров, препятствующих адекватному отношению к внешней оценке.

### Методология исследования

В качестве методологической основы исследования был избран *деятельностный подход*, позволивший проанализировать профессиональную деятельность учителей в *единстве ценностно-мотивационного, содержательного и процессуального компонентов деятельности*. Обращение к деятельностному подходу обусловлено пониманием профессиональной педагогической деятельности учителя как деятельности по решению практических задач в различных контекстах взаимодействия с субъектами образования.

Такое понимание профессиональной деятельности вызвало необходимость конкретизации понятия «компетентность». Термин «компетенция», согласно словарю Webster, появился еще в 1596 году. Однако период его употребления в теории и практике образования сравнительно небольшой. В научно-практическое употребление термин вошел из аме-

Козина Н. С., Лоялка П. К., Мерцалова Т. А., Никитин И. В., Пинская М. А., Пономарёва А. А., Собкин В. С., Хавенсон Т. Е., Шмидт У. Российские учителя в свете исследовательских данных: монография. – М.: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2016. – 320 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27191808>

<sup>4</sup> Маслинский К. А., Иванюшина В. А. Остаться учителем? Факторы, влияющие на отношение к уходу из учительской профессии (пер. с англ. Е. Шадриной) // Вопросы образования. – 2016. – № 4. – С. 8–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2016-4-8-30> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27633322>



риканской лингвистики Н. Хомского [5]. Анализ этой теории вызвал острую дискуссию, в результате которой термин вошел в широкое научное употребление, выйдя за рамки лингвистики. Дж. Равен отмечал, что компетентность – это *многофункциональный пакет знания, способностей (умений) и отношений*, которые требуются каждому человеку для полноценной личной жизни и работы, активного гражданства и эффективного включения в жизнь общества. Знания, умения и навыки *актуализируются тогда, когда есть личностное приятие и осознание большого общественного значения целей*. Именно это определяет появление *подлинной ответственности, инициативы, честной работы, готовности к творчеству*<sup>5</sup>.

В исследовании была принята точка зрения, сформулированная в трудах ученых Герценовского университета, о понимании сути профессиональной компетентности *как интегральной характеристики, определяющей способность (умение) решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессионально-педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и склонностей («способность»*, в данном случае понимается не как «предрасположенность», а

как «умение»; «способен», т. е. «умеет делать»)<sup>6</sup>. На основании этого понимания было высказано предположение о том, что для оценки профессиональной компетентности учителя необходима разработка совокупности профессиональных задач, отражающих специфику современной образовательной ситуации, т. е. *основным инструментом оценки профессиональной компетентности учителя является его способность решать профессиональные задачи*<sup>7</sup>. Следует подчеркнуть, что парадокс профессиональной педагогической деятельности в том и состоит, что *педагогическая задача учителю не задана в готовом виде, не сформулирована, что и отличает ее от академической задачи*<sup>8</sup>. Такие задачи имеют несколько решений и характеризуются контекстностью [14]. Группа исследователей под руководством Р. Стернберга выделила следующие особенности практических задач, установив, что они характеризуются: развивающимися контекстами, изменяющимся содержанием практической задачи, развивающимся многообразием целей решения практической

<sup>5</sup> Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 395 с.

<sup>6</sup> Козырев В. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П., Батракова И. С., Баранова Е. В., Сморгунова В. Ю., Еремин Ю. В., Симонова И. В., Заир-Бек Е. С., Богданова Р. У., Баграмова Н. В., Власова Е. З., Акулова О. В., Барабанов В. В., Илюшин Л. С., Лазукова Н. Н., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Тумалева Е. А., Мылова И. Б., Николаев И. М., Морозова С. А., Горляков П. А., Колкова М. К., Степанова Е. В., Ривкина С. В. Компетентностный подход в педагогическом образовании: монография. – СПб.: Российский государ-

ственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21219811>

<sup>7</sup> Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования: монография / под общей редакцией В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 152 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21484810>

<sup>8</sup> Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат: монография / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с. URL: <https://www.sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/kulutkina-u-n-myslenie-ucitela>

задачи, развивающимися вариациями в объяснении и определении задачи<sup>9</sup>. Учителю непосредственно дана конкретная образовательная ситуация, внутри которой находится и он сам. Чтобы в этой ситуации увидеть задачу как цель, данную в определенных условиях, педагог должен определить эти условия, оценить связи между ними, обнаружить смыслы, скрывающиеся за данной ситуацией и внутри нее, определить её педагогический контекст.

Анализируя описанный в литературе рамочный перечень компетенций, который в достаточной мере однороден для любой профессии (*когнитивная компетенция, функциональная компетенция* (умения и ноу-хау); *личностная компетенция*), данный перечень был уточнен относительно учительской профессии. Специфика профессиональной деятельности учителя проявляется в том, что каждая из перечисленных компетенций, образующих структуру профессиональной компетентности, имеет свою сложную структуру. Так, в состав *когнитивной компетенции* входят предметные знания (знания учебного предмета), методические и психолого-педагогические знания; *функциональная компетенция* также представлена индивидуальной совокупностью предметных, методических, психолого-педагогических умений. *Личностная компетенция* имеет иную структуру, ядро которой образуют ценности конкретной личности. Не менее важно подчеркнуть, что компетенции *не проявляются независимо друг от друга, они образуют определённые структуры, конфигурация которых индивидуальна* для конкретного человека и формируются «пронизывая друг друга» в процессе решения жизненных и профессиональных задач разного уровня сложности с использованием определенных ресурсов.

При этом компетентность человека *имеет кумулятивный характер*. Другой важнейшей особенностью компетентности является её *принципиальная незавершенность*, что подразумевает необходимость постоянного подтверждения компетентности за счет накопления опыта и самообразования. По мнению авторов данной статьи, в современной ситуации возрастающей неопределенности внешнего мира, постоянного усложнения задач, стоящих перед современным учителем, *оценка компетентности учителя должна иметь формирующую направленность*, что позволит определить вариативные стратегии поддержки профессионального роста конкретного учителя.

#### Методология исследования

Как уже было отмечено выше, разработка модели оценки профессиональной компетентности учителя базируется на положениях деятельностного подхода, что обуславливает использование в качестве основных таких *методов, как анализ продуктов деятельности (решение задачи) и наблюдение*. В качестве дополнительного метода, позволяющего выявить особенности мотивации и ценностно-смысловой позиции учителя в профессиональной деятельности, было использовано *структурированное интервью*.

Основными ориентирами разработки профессиональных задач для оценки профессиональной компетентности учителя выступали *требования стандарта общего образования и требования профессионального стандарта педагога*. На основе анализа *групп профессиональных задач* современного учителя, разработанных в исследованиях РГПУ

<sup>9</sup> Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер,

2002. – 272 с. URL: <https://book.org/book/2652060/298361>

им. А. И. Герцена [15], была определена совокупность задач, в которой в качестве основной была выбрана задача проектировать и реализовывать образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образовательной программы, используя ресурсы среды (образовательную среду образовательной организации, предметную среду учебной дисциплины).

Анализ умения решать профессиональные задачи позволяет сделать вывод о владении учителем следующими компетенциями: *предметной компетенцией*, предполагающей проявление способности к решению задач с предметным содержанием; *методической компетенцией*, предполагающей проявление способности к созданию предметной среды учебной дисциплины, проектированию и осуществлению образовательного процесса; *общепрофессиональной (психолого-педагогической) компетенцией*, предполагающей проявление способности к реализации образовательного процесса, ориентированного на достижение учащимися запланированных образовательных результатов.

Для оценивания умения решать профессиональные задачи была разработана диагностическая работа, которая состояла из трех частей: часть 1 – *задачи с предметным содержанием*, часть 2 – *задачи с методическим содержанием*, часть 3 – *задачи с общепрофессиональным содержанием*. Для оценки решений задач каждой части диагностической работы, а также для оценки проявления профессиональной компетентности учителем на уроке (анализировались видеозаписи уроков и онлайн-уроки учителей), были разработаны критериальные балльные шкалы, существенно отличающиеся от используемых методистами в регионах РФ в настоящее время, которые, как правило, ориентированы на фиксацию внешней стороны деятельности учителя (есть/нет).

Решение задач первой части диагностической работы (предметное тестирование), ориентированных на оценку предметной компетенции, рассматривается как обязательный пороговый уровень оценки. Если учитель набирает менее 80 % от максимального количества баллов, то далее не имеет смысла решать задачи второй и третьей частей диагностической работы. В этом случае необходима переподготовка учителя по преподаваемому предмету.

Инструментами оценки компетенций, предлагаемыми во второй и третьей частях диагностической работы, являются задачи (не тесты!), решение которых предполагало: 1) *понимание условия (содержательной характеристики задачи)* – факты, позиции, суждения и т. п., на которых построена задача и которое представлено в разных форматах – в виде письменного текста в определенном жанре, системы знаков (условных обозначений), таблицы, диаграммы, графика, рисунка, схемы, звуковой (видео) информации, сочетания перечисленных форм; 2) *понимание процесса (процессуальной характеристики задачи)* – знания о тех действиях, которые выполняются в ходе решения (элементы поведения, операции, поступки, отношения, оценки, ситуации выбора и диалога); 3) *понимание контекста (контекстуальной характеристик задачи)* – умение учесть выбор решения в определенных контекстах (личностном, социальном, образовательном, информационном, коммуникативном, культурном и др.).

Во второй части диагностической работы (задачи с методическим содержанием) учителю предлагалось решить различные задачи, например, ориентированные: а) на оценку знания учителем основ методики преподавания, основных принципов системно-деятельностного подхода, современных педагогических технологий, что предполагает

нахождение решения в заданной педагогической ситуации; б) на выявление умения использовать различные системы оценивания развернутых ответов обучающихся, включая анализ ошибок, определение причин возникновения ошибок, разработку вариативных способов предотвращения найденных ошибок и коррекции достигнутых учениками образовательных результатов; в) на оценку владения учителем основных принципов обучения обучающихся со специальными потребностями в образовании, организации обучения в различных, в том числе неопределенных, условиях.

*В третьей части диагностической работы* предлагались общепрофессиональные задачи, описывающие типичную ситуацию профессиональной деятельности учителя и отражающие изменения современной профессиональной деятельности. Все задачи третьей части диагностической работы построены по единой структуре. Учителю было необходимо решить предложенную задачу, конкретизировав условие контекстом, раскрывающим его опыт. Любая задача предлагает наличие нескольких вариантов решения. Далее учитель демонстрирует предложенные решения на уроке.

Анализ решений профессиональных задач позволил выявить уровни решения, отражающие особенности профессиональной компетентности конкретного учителя. Уровень I: характеризуется умением решать задачи профессиональной деятельности с заранее определенным условием (без учета возникающей в реальной ситуации вариативности контекстов). Уровень II: характеризуется умением решать задачи профессиональной деятельности в изменяющейся ситуации, отражающей различные реальные не запланированные контексты (условия), предлагать и, соответственно, выбирать разнообразные средства их решения. Уровень III: характеризуется уме-

нием решать задачи профессиональной деятельности, действуя в ситуации, требующей не только учет развивающихся и усложняющихся контекстов (условий) реальной деятельности, вариативность средств решения, но и использование новых ресурсов для их решения.

Следует отметить, что в процессе оценивания профессиональной компетентности учителя на уроке возникает вопрос относительно оценивания результатов урока: какая компетенция – предметная, методическая или общепрофессиональная – проявляется на уроке? Ответ однозначен – все. Именно поэтому имеет смысл проводить *оценку профессиональной компетентности не по отдельным составляющим, а в целом по результатам выполнения диагностической работы и проведения урока*. Следует подчеркнуть, что предложенная модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя позволяет «увидеть» насколько полно учитель учитывает особенности конкретного класса (разные контексты типовой профессиональной задачи) – наличие в классе разных групп учащихся: успешных/неуспешных в учении школьников; интересующихся или не интересующихся учебным предметом; подростков, имеющих проблемы в знаниях; учащихся, посещающих занятия в учреждениях дополнительного образования; инофонов и др.

Результаты анализа, представленного учителем решения задачи, образуют основу *структурированного интервью*, цель которого заключается в выявлении самооценки учителями умения анализировать профессиональную деятельность в контексте развития личности ученика, объяснять причины достижений и затруднений в профессиональной деятельности, проектировать пути преодоления обнаруженных затруднений, т. е. проявлять смысловое понимание сущности перехода к личностно-ориентированному обучению.

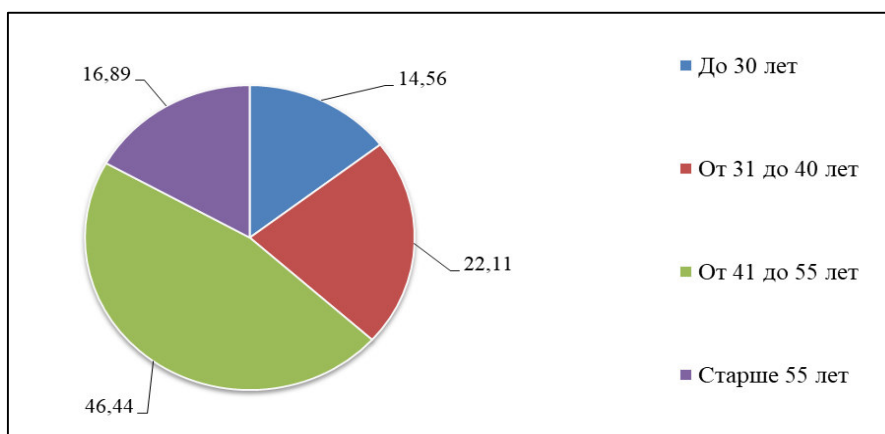


### Характеристика участников исследования

Эмпирический этап данного исследования осуществлялся в 2017 году в рамках исследовательского проекта «Организация и проведение мероприятий по уровневой оценке компетенций учителей русского языка и математики». На этом этапе принимали участие 4 595 учителей: 2 300 учителей русского языка и 2 295 учителей математики из 13 субъектов Российской Федерации (Хабаровский край, Республика Адыгея, Кабардино-Балкарская

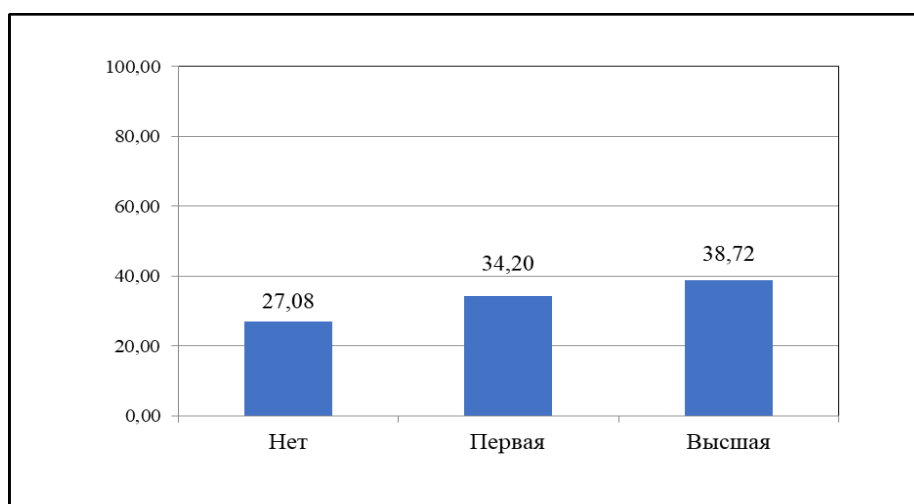
Республика, Республика Татарстан, Волгоградская область, Рязанская область, Ленинградская область, Курганская область, Томская область, Чеченская Республика, Московская область, Республика Ингушетия, Ярославская область).

На приведенных ниже диаграммах представлен коллективный портрет участников исследования по возрастному диапазону, стажу работы, квалификационной категории, объему учебной нагрузки, статусу населенного пункта проживания и работы.



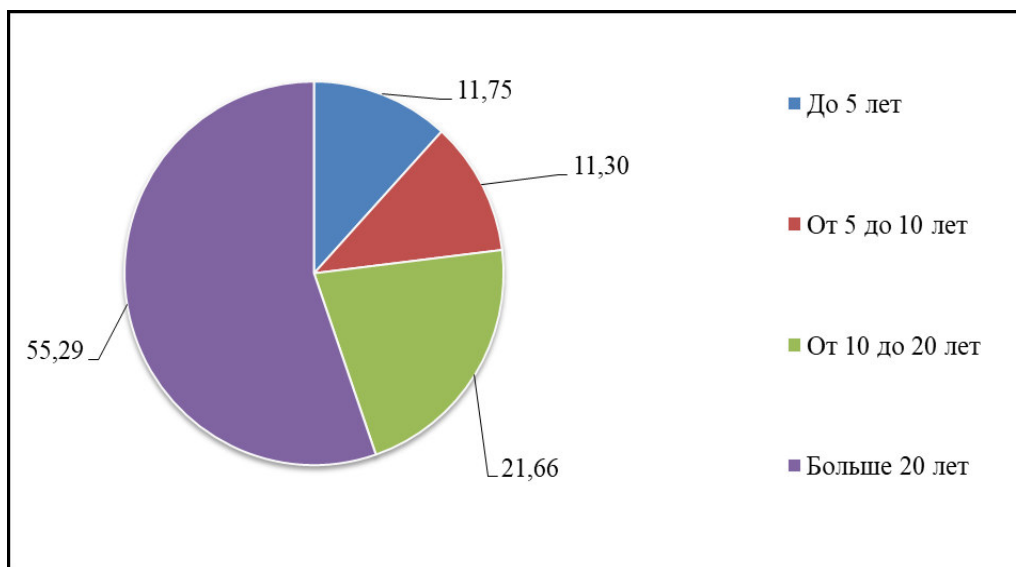
**Рис. 1.** Распределение участников исследования по возрастным категориям (в процентах от общего числа участников)

**Fig. 1.** Distribution of study subjects by age category (percent of total subjects)



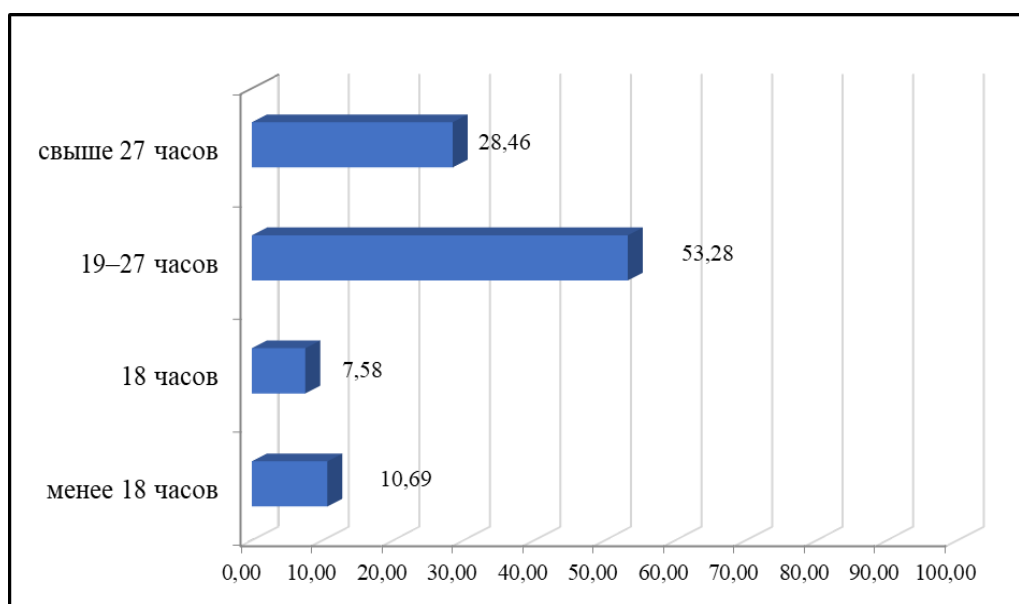
**Рис. 2.** Распределение участников исследования по квалификационной категории (в процентах от общего числа участников исследования)

**Fig. 2.** Distribution of study subjects by qualification category (percent of total subjects)



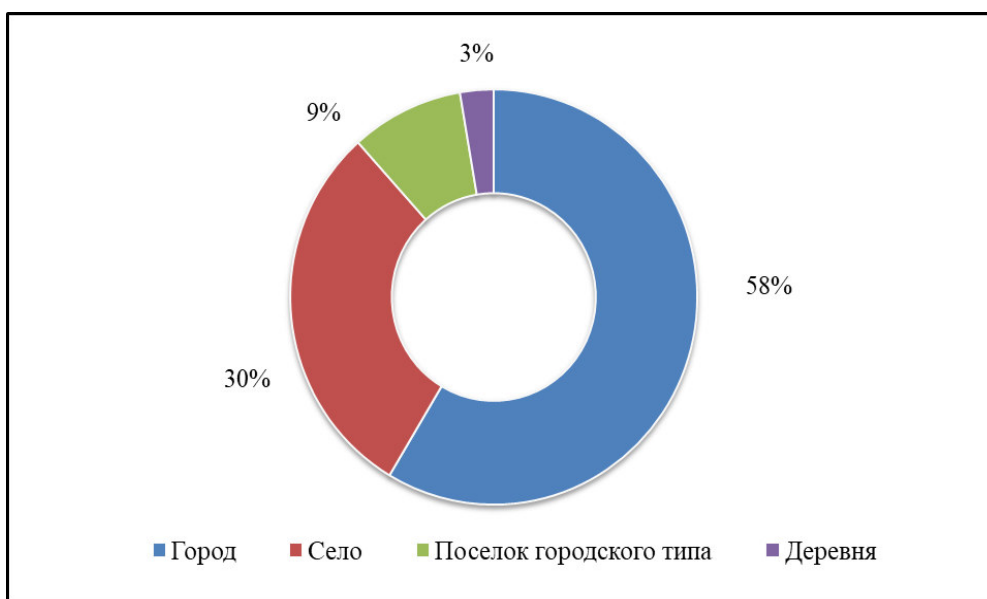
**Рис. 3.** Распределение участников исследования по стажу работы  
(в процентах от общего числа участников)

**Fig. 3.** Distribution of study subjects by employment time (percent of total subjects)



**Рис. 4.** Распределение участников исследования по объему учебной нагрузки  
(в процентах от общего числа участников исследования)

**Fig. 4.** Distribution of subjects by academic load (percent of total subjects)



**Рис. 5.** Распределение участников исследования по статусу населенного пункта проживания и работы (в процентах от общего числа участников)

**Fig. 5.** Distribution of subjects by status of inhabited locality of residence and work (percent of total subjects)

Таким образом, основную выборку участников исследования составили учителя в возрасте от 41 до 55 лет, высшей квалификационной категории, имеющие более 20 лет стажа работы и нагрузку от 19 до 27 часов в неделю и более, проживающие в городах.

### Результаты исследования

Пошаговый анализ представленных решений задач диагностической работы и наблюдений уроков позволил сделать следующие выводы.

Подавляющее большинство учителей представляли в решениях задач достаточно высокую готовность к работе с *предметным содержанием*. Так, лучше всего учителя – участники апробации справились с задачами, выявляющими способность учителя действовать в типовых (базовых для учебного предмета) ситуациях профессиональной деятельности. Однако задачи, требующие демонстрации организации обучения учащихся в условиях некоторой неопределенности (это 2 и

3 уровни оценки), вызвали трудность у значительного числа учителей. Таким образом, полученные данные подтверждают отмечаемую в настоящее время многими отечественными исследователями преимущественную ориентацию учителя на достижение учащимися предметных образовательных результатов.

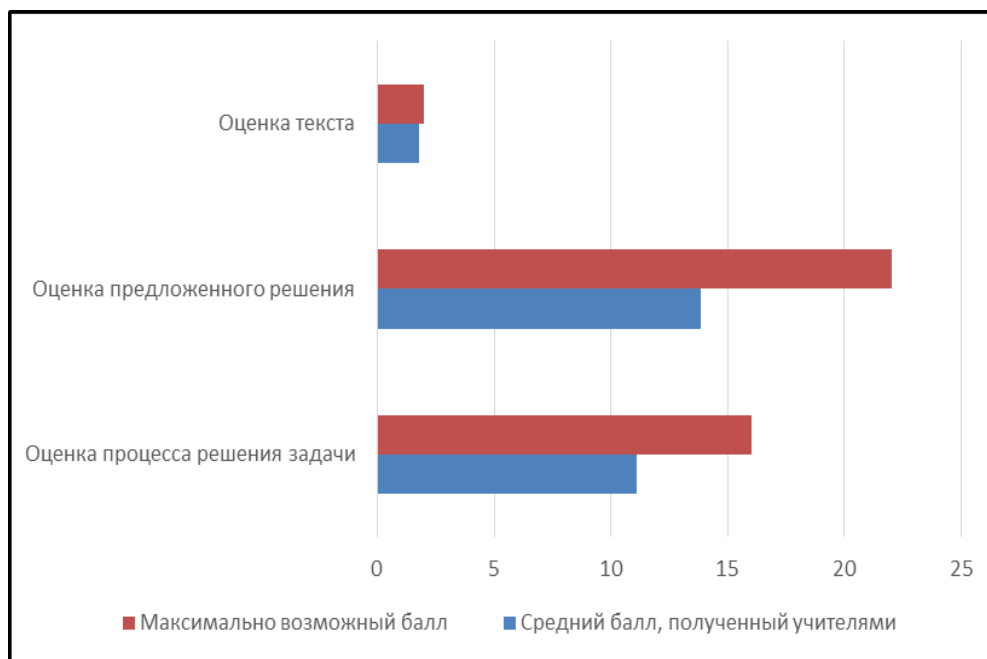
Значительно в меньшей степени представленные решения свидетельствуют о готовности учителей к реализации требований профессионального стандарта и образовательного стандарта. Полученные результаты позволяют предположить, что основной причиной затруднений учителей, проявившихся в процессе решения задач, является недостаточное осознание учителями сложности современной образовательной ситуации, которая требует *изменения профессиональной деятельности, проявляющегося в новых функциях, профессиональных ролях, в новом понимании смысла и технологий взаимодействия с учащимися в образовательном процессе*.

Аналогичные затруднения были выявлены и в ходе анализа протоколов наблюдения

онлайн уроков и видеозаписей фрагментов уроков.

Полностью справились с решением общепрофессиональной задач 14 % учителей –

участников апробации; не справились с решением общепрофессиональной задачи 19,6 % учителей – участников апробации (рис. 6).



**Рис. 6.** Средние баллы, полученные учителями за решение общепрофессиональной задачи по составляющим оценивания

**Fig. 6.** Average scores received by teachers for execution of the general professional task on assessment components

Полученные результаты подтвердили исходную гипотезу о том, что оценка процесса и результатов решения профессиональных задач *позволяет выявить единство предметной, методической и общепрофессиональной составляющих профессиональной компетентности* современного учителя. Именно целостность анализа профессиональной компетентности учителя позволяет выявить сформированность отдельных компонентов компетентности, реализовать формирующую направленность процедуры оценивания и предложить обоснованные пути поддержки профессионального развития учителя, мотивировав его на сущностный анализ собственной деятельности, преодоление имеющихся

затруднений и определение тех сфер профессиональной деятельности, к которым более всего готов (предрасположен) конкретный учитель.

Наблюдение за процессом оценивания выявило необходимость *подготовки субъектов оценки* (как учителя, так и эксперта) к этой деятельности, что обусловлено тем, что важнейшей тенденцией, развивающейся в современном мире, является усиление самооценки, самоанализа и возрастание значимости самоконтроля. В современных условиях фиксируется снижение нормативной силы оценки как максимы «всеобщего закона» и усиление рекомендательного смысла оценки как таковой.

Поэтому наряду с внешней (экспертной) оценкой особую значимость приобретает внутренняя оценка.

В качестве перспективного направления продолжения исследований проблемы совершенствования модели оценивания профессиональной компетентности учителей весьма интересным представляется использование методики диагностической оценки, основанной на «феноменографическом фрейме» [3], которая позволяет исследовать ценности-смыслы профессиональной деятельности учителя, выполняет функцию поддержки учителя в процессе оценки эффективности его деятельности [1]. Не менее прогрессивной, по мнению авторов статьи, является разработка модели оценки компетентности учителя на основе выявления ключевого фактора, влияющего на успешность учащихся. Так, в работе [11] в качестве такого фактора рассматривается «управление классами»; в сингапурском опыте в качестве ключевого фактора выделена такая компетенция, как направленность на развитие ребенка [19].

Предложенная модель применима, по мнению авторов, к оценке профессиональной компетентности педагогических работников других педагогических специальностей (других ролевых позиций), важных с точки зрения развития общего образования, но не требующих в настоящее время введения новых должностей и разработки новых профессиональных стандартов. Такие возможные ролевые позиции уже описаны М. В. Богуславским в монографии «Центры повышения квалификации в сети федеральных экспериментальных площадок (парадигма, тенденции, эффективная модель и новые направления деятельно-

сти)» в 2001 году [13]. Еще один пример находим в Атласе новых профессий, предложенном Агентством стратегических инициатив в 2014 году<sup>10</sup>.

### Заключение

Проведенное исследование позволило выявить актуальное состояние профессиональной компетентности достаточно репрезентативной выборки учителей русского языка и математики: профессиональная компетентность значительной части учителей отражает умения учителей решать задачи предметного содержания, значительно меньше предложенных решений свидетельствуют о сформированности умения учителя реализовывать личностно-ориентированный подход к организации образовательного процесса.

Основные причины профессиональных затруднений учителя, возникающих в процессе реализации образовательного процесса, связаны, с одной стороны, с прагматической ценностной ориентацией профессиональной деятельности, обуславливающей недостаточное понимание сущности перехода отечественного образования к личностно-ориентированной модели общего образования и, с другой стороны, с формализованным подходом к оценке результатов профессиональной деятельности учителя, бюрократизацией его труда. В определенном смысле такая ситуация отражает тенденцию возникновения «вмененной ответственности», которая проявляется в позиции учителя, сводимой к выполнению «ясно прописанного функционала» и не более. Между тем именно ценностно-смысловые ориентиры профессиональной деятельности как совокупность исходных установок и регуляторов выбора приоритетов образуют основу

<sup>10</sup> Атлас новых профессий. URL: [http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO\\_SEDeC\\_Atlas.pdf](http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf)

профессиональной деятельности учителя в условиях системных изменений в образовании. Опасность закрепления указанной тенденции состоит в том, что она способствует отчуждению учащихся от школьного процесса обучения.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости разработки и реализации действенных путей помощи учителю в освоении такой новой (ведущей) функции профессиональной деятельности, как содействие образованию школьника. Данная функция учителя проявляется:

– в выборе учителем образовательных технологий, ориентированных не только на решение задач освоения содержания учебного предмета, но и способствующих становлению ключевых компетенций учащихся (личностных и метапредметных образовательных результатов);

– в формировании учителем открытой образовательной среды, создании условий для конструирования школьником разнообразных образовательных сред как средств приобретения опыта и знаний, которые актуализируют жизненный опыт школьника и способствуют приобретению нового опыта, который затем используется в обучении;

– в выборе разнообразных способов оценки и учета достижений учащихся, разнообразных оценочных шкал и оценочных материалов, способов учета достижений, основанных на самооценочных процессах;

– в создании условий для совместной деятельности учащихся, учащихся и учителя в процессе достижения поставленных целей.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **De Boer E., Janssen F. J. J. M., van Driel J. H.** Using an Attribution Support Tool to Enhance the Teacher Efficacy of Student Science Teachers // *Journal of Science Teacher Education*. – 2016. – Vol. 27, Issue 3. – P. 303–324. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9461-8>
2. **Donovan M. K., Cannon S. O.** The university supervisor, edTPA, and the new making of the teacher // *Education Policy Analysis Archives*. – 2018. – Vol. 26, № 28. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2849>
3. **Cappannini O. M., Espíndola O. R.** Obstacles in diagnostic assessment. A proposal for overcoming them by identifying models presented in the course // *Educacion Quimica*. – 2012. – Vol. 23, № 4. – P. 484–491. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X\(17\)30137-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30137-4)
4. **Huber S. G., Skedsmo G.** Teacher Evaluation – Accountability and Improving Teaching Practices // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. – 2016. – Vol. 28, Issue 2. – P. 105–109. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9241-1>
5. **Matthews P. H. N.** Chomsky Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965. Pp. x + 251. // *Journal of Linguistics*. – 1967. – Vol. 3, Issue 1. – P. 119–152. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022226700012998>
6. **Skaalvik E. M., Skaalvik S.** Motivated for Teaching? Associations with School Goal Structure, Teacher Self-Efficacy, Job Satisfaction and Emotional Exhaustion // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 67. – P. 152–160. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
7. **Kusumawardhani P. N.** Does teacher certification program lead to better quality teachers? Evidence from Indonesia // *Education Economics*. – 2017. – Vol. 25, Issue 6. – P. 590–618. DOI: <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1329405>



8. **Meuwissen K. W., Choppin J. M.** Preservice teachers' adaptations to tensions associated with the edTPA during its early implementation in New York and Washington states // *Education Policy Analysis Archives*. – 2015. – Vol. 23, № 103. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2078>
9. **Mohamadi Z., Malekshahi N.** Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences // *Language Testing in Asia*. – 2018. – Vol. 8. – P. 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0059-2>
10. **Skaalvik E. M., Skaalvik S.** Still Motivated to Teach? A Study of School Context Variables, Stress and Job Satisfaction among Teachers in Senior High School // *Social Psychology of Education*. – 2017. – Vol. 20, Issue 1. – P. 15–37. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>.
11. **Uriegas B., Kupczynski L., Mundy M.-A.** A comparison of traditional and alternative certification routes on classroom management // *SAGE Open*. – 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244014553599>
12. **Zee M., Koomen H. M. Y.** Teacher Self-Efficacy and its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research // *Review of Educational Research*. – 2016. – Vol. 86, Issue 4. – P. 981–1015. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
13. **Богуславский М. В.** Центры повышения квалификации в сети федеральных экспериментальных площадок (парадигма, тенденции, эффективная модель и новые направления деятельности): монография. – М.: Институт образовательной политики «Эврика», 2001. – 22 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21199745>
14. **Вербицкий А. А., Калашников В. Г.** Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. – М.: Логос, 2010. – 300 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20243415>
15. **Верещагина Н. О., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Соломин В. П., Тряпицына А. П.** Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: монография. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2016. – 207 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27419331>
16. **Кальяр М. Н., Ахмад Б., Кальяр Х.** Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося. Опосредующая роль профессионального поведения педагога // *Вопросы образования*. – 2018. – № 3. – С. 91–119. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-91-119> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618158>
17. **Клименко Л. В., Посухова О. Ю.** Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России // *Вопросы образования*. – 2018. – № 3. – С. 36–67. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-36-67> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618156>
18. **Ленская Е. А.** Качество образования и качество подготовки учителя // *Вопросы образования*. – 2008. – № 4. – С. 81–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11714769>
19. **Сергиенко А. Ю.** Управление педагогическим образованием в Сингапуре // *Управление образованием: теория и практика*. – 2018. – № 1 (29). – С. 23–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34973086>
20. **Смолеусова Т. В.** Методическая готовность учителей к внедрению на занятиях инноваций, соответствующих требованиям ФГОС // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. – 2015. – № 4. – С. 27–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1504.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23917472>
21. **Темняткина О. В., Токменинова Д. В.** Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций // *Вопросы образования*. – 2018. – № 3. – С. 180–195. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618161>



DOI: [10.15293/2658-6762.1903.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1903.09)

Svetlana Anatolyevna Pisareva,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director,

Institute of Pedagogy,

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6366-1701>

E-mail: [spisareva@yandex.ru](mailto:spisareva@yandex.ru)

Mikhail Yurievich Puchkov,

Candidate of physics and mathematics Sciences, Vice-Rector for Innovation Activities and Information Technologies,

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9451-4242>

E-mail: [prorector\\_it@herzen.spb.ru](mailto:prorector_it@herzen.spb.ru)

Svetlana Viktorovna Rivkina,

Candidate of Pedagogical Sciences; Associate Professor,

Department of Theory of History of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6898-362X>

E-mail: [sv.rivkina@gmail.com](mailto:sv.rivkina@gmail.com)

Alla Prokofievna Tryapitsina,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director,

Research Institute of Pedagogical Problems of Education, Institute of Pedagogy,

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9428-0522>

E-mail: [triap2006@yandex.ru](mailto:triap2006@yandex.ru)

## Teachers' professional competence: The model of level-based assessment

### Abstract

**Introduction.** *The article is devoted to the problem of assessing teachers' professional competence, which allows to take into account complexity and variability of teaching. The purpose of the research is to present and justify the competence-based model of teachers' professional evaluation, which is an alternative to the existing model of teachers' certification. The presented competence-based model allows to take into account the essential characteristics of modern teaching, to focus on supporting teachers' motivation to self-improvement and removing barriers which prevent an adequate attitude to external evaluation.*

**Materials and Methods.** *The study was conducted within the framework of the activity-based approach, which allowed to analyze teachers' professional practice as the unity of value-motivational, substantive and procedural components. Applying the activity-based approach led to the consideration of teaching as an activity which is aimed at solving professional tasks. The tools for the assessment of teachers' professional competence include diagnostic work and the criterion scale of lesson evaluation.*





2300 Russian language teachers and 2295 mathematics teachers from 13 regions of the Russian Federation, and 197 experts took part in the model approbation.

**Results.** The authors clarified the concept of ‘teacher’s professional competence’, described the system-forming function of the educational component within the structure of teacher’s professional competence, justified the usage of professional tasks hierarchy for assessing teachers’ professional competence. The study revealed the conditions for the phased evaluation of teachers’ professional competence.

**Conclusions.** I The authors present an interpretation of the research results, identify the risks of the approbation and teachers’ difficulties and emphasize the need for assisting teachers in developing a new professional function which is promoting students’ education.

#### Keywords

Level-based assessment; Model of level-based assessment; Level of competence; Teacher’s professional competence; Professional task.

#### Acknowledgements

The reported study was supported by company Academy “Prosveschenie”, Project No. 42/17 of April 20, 2017, "Organization and implementation of measures for level assessment of competences of teachers of Russian language and mathematics".

## REFERENCES

1. De Boer E., Janssen F. J. J. M., van Driel J. H. Using an attribution support tool to enhance the teacher efficacy of student science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 2016, vol. 27, issue 3, pp. 303–324. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9461-8>
2. Donovan M. K., Cannon S. O. The university supervisor, edTPA, and the new making of the teacher. *Education Policy Analysis Archives*, 2018, vol. 26, no. 28. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2849>
3. Cappannini O. M., Espíndola O. R. Obstacles in diagnostic assessment. A proposal for overcoming them by identifying models presented in the course. *EducacionQuimica*, 2012, vol. 23, no. 4, pp. 484–491. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X\(17\)30137-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30137-4)
4. Huber S. G., Skedsmo G. Teacher evaluation–accountability and improving teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2016, vol. 28, issue 2, pp. 105–109. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9241-1>
5. Matthews P. H. N. Chomsky aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965. Pp. x + 251. *Journal of Linguistics*, 1967, vol. 3, issue 1, pp. 119–152. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022226700012998>
6. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, pp. 152–160. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
7. Kusumawardhani P. N. Does teacher certification program lead to better quality teachers? Evidence from Indonesia. *Education Economics*, 2017, vol. 25, issue 6, pp. 590–618. DOI: <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1329405>
8. Meuwissen K. W., Choppin J. M. Preservice teachers’ adaptations to tensions associated with the edTPA during its early implementation in New York and Washington states. *Education Policy Analysis Archives*, 2015, vol. 23, no. 103. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2078>
9. Mohamadi Z., Malekshahi N. Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences. *Language Testing in Asia*, 2018, vol. 8, pp. 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0059-2>



10. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 2017, vol. 20, issue 1, pp. 15–37. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>.
11. Uriegas B., Kupczynski L., Mundy M.-A. A comparison of traditional and alternative certification routes on classroom management. *SAGE Open*, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244014553599>
12. Zee M., Koomen H. M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, issue 4, pp. 981–1015. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
13. Boguslavsky M. V. *Advanced training centers in the network of federal experimental sites (paradigm, trends, effective model and new activities)*. Monograph. Moscow, Institute of Educational Policy "Eureka" Publ., 2001, 22 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=2119974>
14. Verbitsky A. A., Kalashnikov V. G. *Category "context" in psychology and pedagogy*. Monograph. Moscow, Logos Publ., 2010, 300 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20243415>
15. Vereshchagina N. O., Smooth I. V., Glubokova E. N., Pisareva S. A., Solomin V. P., Tryapitsyna A. P. *Developing the Competence of the Future Teacher in the Educational Process of a Modern University*. Monograph. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University A. I. Herzen Publ., 2016, 207 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27419331>
16. Kalyar M. N., Ahmad B., Kalyar H. Does teacher motivation lead to student motivation? The Mediating role of teaching behavior. *Educational Studies Moscow*, 2018, no. 3, pp. 91–119. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-91-119> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618158>
17. Klimenko L. V., Posukhova O. Yu. School teachers' professional identity in the context of the precariatization of social and labor relations in large Russian cities. *Educational Studies Moscow*, 2018, no. 3, pp. 36–67. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-36-67> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618156>
18. Lenskaya E. A. The quality of education and quality of training of teachers. *Questions of Education*, 2008, no. 4, pp. 81–96. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11714769>
19. Sergienko A. Yu. Teacher education management in Singapore. *Education Management: Theory and Practice*, 2018, no. 1, pp. 23–35. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34973086>
20. Smoleusova T. V. Methodical readiness of teachers to introduce innovations in the classroom, the relevant requirements of the federal state educational standard. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, vol. 5, no. 4, pp. 27–36. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1504.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23917472>
21. Temnyatkina O. V., Tokmeninova D. V. Modern approaches to teacher performance assessment an overview of foreign publications. *Educational Studies Moscow*, 2018, no. 3, pp. 180–195. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35618161>

Submitted: 01 March 2019

Accepted: 06 May 2019

Published: 30 June 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).