

**П.В. Шевченко**, кандидат психологических наук

**Г.А. Акопян**, кандидат социологических наук

**С.В. Весманов**, кандидат экономических наук

**Д.С. Весманов**

## ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ МОСКОВСКИХ ШКОЛ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЦЕДУРЫ И ЕЕ ВОСПРИЯТИЯ УЧИТЕЛЯМИ

Представлены результаты социологического опроса преподавателей московских школ о действующих механизмах оценки их профессиональной деятельности, обозначены проблемы оценочной процедуры, предложены пути совершенствования аттестации педагогических работников.

***Ключевые слова:** аттестация, оценочная процедура, инструменты оценки, педагогические работники, школа, образовательные результаты, профессиональный стандарт педагога, компетенции, компетентностная модель.*

Профессиональный стандарт педагога [7], вступивший в силу с 1 января 2017 г., представлен в качестве инструмента регулирования трудовых отношений в профессиональной сфере. В настоящее время в системе государственного образования Профессиональный стандарт носит рекомендательный характер, но Министерством образования и науки Российской Федерации заявлено, что он должен будет применяться при приеме сотрудника на работу, а также при проведении аттестации соответствующими инстанциями. В этой перспективе становится очевидной актуальность использования возможностей Профессионального стандарта в решении задачи оценки педагогов.

Для того чтобы Профессиональный стандарт стал основой для оценки деятельности педагога, необходимо выделить содержание и единицы деятельности, которым педагоги обуче-

ны и которые они могут предъявить для оценки. Перечисленные в Профессиональном стандарте позиции описывают то, что педагог должен делать, уметь, знать, они применяются педагогом в профессиональной деятельности, но далеко не все учитываются при аттестации педагога, поскольку все перечисленное учесть одновременно невозможно, и в фокусе оценки должны оказываться наиболее существенные, системообразующие единицы [1].

Оценка педагога, согласно позиции авторов настоящей статьи, предусматривает рассмотрение его компетенций [4, с. 134], понимаемых как единицы деятельности, позволяющие реализовывать трудовые функции, а не как знания и умения, полученные в процессе профессиональной подготовки [3, с. 114]. Так, в Профстандарте заявлены две обобщенные трудовые функции (ОТФ): ОТФ А «Педагогическая дея-

тельность по проектированию и реализации образовательного процесса...» и ОТФ В «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ», само название которых указывает на системообразующий характер проектной деятельности в работе педагога. Обе ОТФ одинаково требуют от специалиста проектных компетенций по разработке и реализации образовательного проекта, но именно проектные компетенции не оцениваются в наиболее часто применяемых процедурах оценки педагога [2].

Существующие в образовательных организациях в настоящее время оценочные процедуры недостаточно объективны и слабо мотивируют педагогов, поскольку педагогическая деятельность оценивается опосредованно, через результаты учеников.

В 2016–2017 учебном году Московский городской педагогический университет провел исследование, посвященное изучению процедур оценки профессиональной деятельности педагогических работников в московских школах. Основной целью работы было выявление перспектив повышения эффективности оценочных процедур педагогических работников в московских школах; формулирование требований к условиям функционирования объективной, адекватной системы оценки работы учителей.

Эмпирические данные собирались методом анкетирования. Респондентами были педагогические и преподающие административные работники двадцати образовательных организа-

ций (школы и организации дополнительного образования детей) пяти административных округов г. Москвы, отобранные в случайном порядке. Объем выборки – 350 чел.

**Социально-демографические характеристики выборки.** В выборку вошли представители всех современных школьных должностей: учителя – 92%, администрация (руководитель и его заместители) – 3%, прочие работники (воспитатель, педагог-организатор, социальный педагог, педагог-психолог, методист) – 5%. Для оценки репрезентативности случайной выборки определены три параметра – пол, трудовой стаж работников и средний уровень педагогической нагрузки в неделю.

Согласно официальным статистическим данным [6], женщин в общеобразовательных учреждениях 91,5%, мужчин – 8,5%. В представленной выборке мужчин 8,6%, женщин 91,4%. Трудовой стаж респондентов также сопоставим со средними значениями по г. Москве (табл. 1).

Среди респондентов были как работающие на целой ставке и больше и те, чья учебная нагрузка составляет доли ставки. Распределение респондентов по данному признаку приведено на рис. 1.

Средняя нагрузка преподавателя составила 24 часа в неделю, что совпадает с современным состоянием дел после введения новой системы оплаты труда (НСОТ) в московских школах в 2012–2013 учебном году [5] и несколько ниже средней по России [8, с. 113]. По отзывам руководителей образовательных организаций, средняя нагрузка учителей в настоящее время составля-

**Распределение респондентов по стажу работы, % ответивших**

Показатель	Стаж работы			
	до 5 лет	от 5 до 10 лет	от 10 до 20 лет	более 20 лет
Выборка	8,0	12,4	23,9	55,7
Среднее значение по г. Москве	10,0	14,2	25,8	50,0

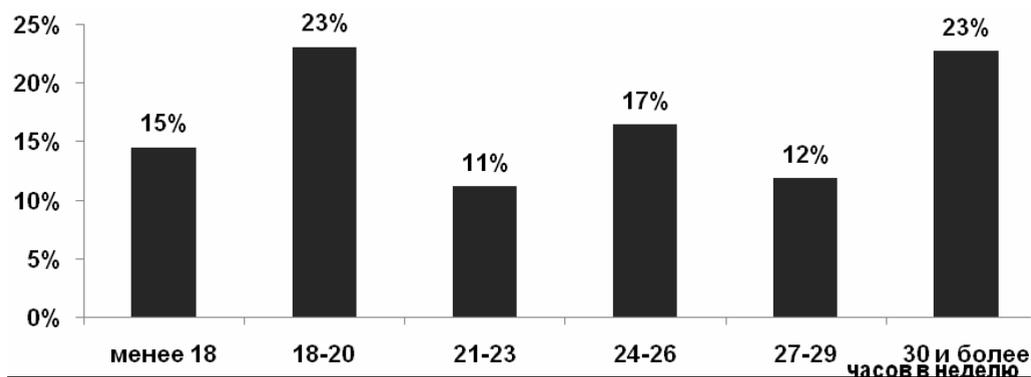


Рис. 1. Распределение респондентов по преподавательской нагрузке

ет 24–26 часов в неделю, иначе сложно поддерживать уровень средней зарплаты по городу.

Таким образом, случайная выборка достаточно репрезентативна для московских учителей в целом.

**Отношение педагогов к процедурам оценки их деятельности.** Педагогам был задан вопрос о том, какие способы, методы оценки деятельности учителей им знакомы по работе в школе, а также какие из них они считают объективными. В рамках ориентировочного исследования количество ответов на каждый вопрос настоящей анкеты не ограничивалось. Распределение ответов приведено в табл. 2.

Первые три позиции, отражающие наиболее часто применяемые способы

оценки (85,1; 72,2; 66,2% отметивших) – это оценка учителя по формальным результатам. Во всех трех случаях результаты документируются и при необходимости верифицируются на городском уровне; далее в ранжированном перечне следуют внутришкольные процедуры. Методы и приемы, типичные для бизнес-сферы (деловые игры, тренинги, «360 градусов», ассесмент) применяются крайне редко, менее чем в 15% случаев.

Относительно высокую объективность (55,3% ответов), по мнению учителей, имеет аттестация Московского центра качества образования (МЦКО). Эта процедура с 2014 г. стала обезличенной, а рассмотрение пакета документов происходит в заочном режиме, прием документов на аттестацию проводится

Таблица 2

**Применяемые способы оценки профессиональной деятельности учителей  
и оценка их объективности учителями, %**

№ п/п	Способы оценивания работы учителей вашей школы в настоящее время	Способ оценки	
		применяется	объективен
1.	Аттестация в целях установления соответствия уровня квалификации (первая или высшая категории; МЦКО)	85,1	55,3
2.	Оценка учителей по результатам участия обучающихся в олимпиадах, конкурсах и пр.	72,2	32,1
3.	Оценка учителей по результатам промежуточной и итоговой аттестации обучающихся: контрольные срезы, результаты ОГЭ и ЕГЭ	66,2	43,6
4.	Проведение педагогами открытых уроков	55,6	24,4
5.	Внутренний мониторинг деятельности учителей в школе	50,1	35,5
6.	Анализ предоставляемой педагогами отчетности	46,7	20,6
7.	Аттестация на соответствие занимаемой должности	42,7	27,2
8.	Анкетирование родителей обучающихся	28,4	18,3
9.	Компьютерное тестирование учителей на степень владения знаниями в предметной области	27,5	15,8
10.	Собеседование учителя с представителями администрации школы	24,6	12,3
11.	Проведение тренингов для учителей	12,9	17,2
12.	Проведение деловых игр для учителей	5,2	8,6
13.	Оценка «360 градусов»	5,2	14,0
14.	Психодиагностика учителей	5,2	6,6
15.	Проведение комплексной оценки (ассесмент-центры)	1,1	6,6
16.	Решение кейсов учителями	0,9	4,6

только в электронном виде через Московский регистр качества образования, и только по заявлению работника возможно его личное присутствие на заседании аттестационной комиссии.

Оценка по результатам текущих срезов и экзаменов представляется бо-

лее объективной, чем по результатам олимпиад и конкурсов (35,5 и 24,4% соответственно). Видимо, важную роль играет устоявшееся понимание учителями того, что составляет основное содержание их работы – дать «прочные» знания. Олимпиады и конкурсы вос-

принимаются как высококонкурентные мероприятия, в которых количество призеров незначительно по сравнению с количеством участников, и для победы важен не столько уровень знаний, сколько относительное превосходство над другими участниками.

Представляется диагностически значимым соотношение между данными в последних двух столбцах таблицы «индекс доверия» (ИД), рассчитанный как отношение *объективности к применяемости*. Среднее значение ИД в данном исследовании равно 1,2. Значения выше 1 встречаются только у редко применяемых способов (позиции 11–16), что отражает возможный кредит доверия учителей к новым методам. В то же время из традиционных для школы способов оценки наибольший ИД (0,7) имеют *оценка учителей по результатам промежуточной и итоговой аттестации и внутренний мониторинг деятельности учителей в школе*. Очевидно, что в обоих случаях оценка больше отражает повседневную профессиональную деятельность учителя и не связана с показателями, на которые может повлиять случайность. По этой же причине *анализ предоставляемой отчетности* также оценен как недостаточно достоверный способ (ИД = 0,5).

Прохождение процедуры аттестации (оценки) интересно не само по себе, а как событие, вследствие которого в жизни оцениваемого что-то меняется. В условиях существующей системы оплаты труда внутришкольная оценка работы учителя в зависимости от принятого в школе порядка начисления стимулирующих выплат может

повлиять на зарплату так же, как и присвоенная учителю внешней структурой (МЦКО) квалификационная категория. Всего за последний год 38% опрошенных проходили оценку профессиональной деятельности в школе и 35% – вне школы. Всем им был задан вопрос о том, что в их работе изменилось в результате оценочной процедуры. Ответы приведены на рис. 2.

Для абсолютного большинства прохождение процедуры оценки имело позитивные стороны. Понижение уровня зарплаты и в должности испытали на себе менее 10%, ничего не изменилось на работе также у меньшинства: у 32,3%, проходивших оценку в школе, и у 21%, проходивших оценку вне школы. Всем остальным участие в процедуре оценки принесло повышение статуса.

Если сравнивать процедуры оценки вне и внутри школы, то из диаграммы следует, что присвоение категории возможно, только когда эта процедура проходит в МЦКО, однако внутренняя оценка оказывается более весомой с точки зрения не формальных, а реальных улучшений, таких как расширение функционала, изменения в зарплате, дополнительное обучение. Повышение в должности для руководящих работников возможно только после аттестации в Департаменте образования г. Москвы; за счет участия в исследовании руководящих работников внешняя оценка оказалась более полезной, чем внутренняя (9,2% против 6,8%), но это единственное превосходство по сопоставимым последствиям.

Несмотря на видимую полезность оценочной процедуры, само участие в

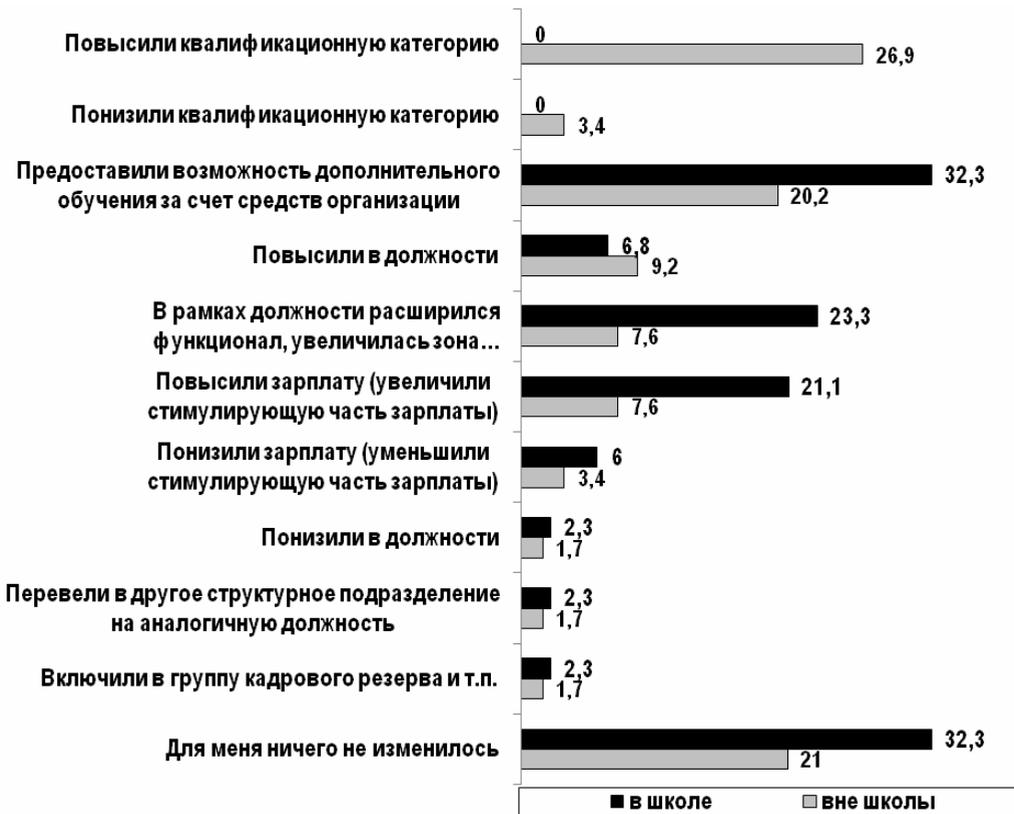


Рис. 2. Ответы на вопрос о произошедших в работе изменениях в результате аттестации, %

ней у большинства учителей вызывает негативные ассоциации. Вопрос о том, с какой регулярностью должна оцениваться работа учителя, задавался тем, кто участвовал хотя бы в одной процедуре оценки (внешней или внутренней), и тем, кто ни в одной процедуре в этом году не участвовал. Распределение ответов обеих выделенных групп на этот вопрос приведено на рис. 3.

По сравнению с прошедшими аттестацию, среди тех, кто ее не проходил, больше готовых проходить ее относительно часто и меньше тех, кто хотел бы повторять процедуру как можно

реже. Не прошедшие аттестацию значительно чаще аттестованных дают ответы *один раз в год* (29,7 и 17,9% соответственно), *один раз в три года* (17 и 6,8%), а аттестованные чаще выбирают ответ *один раз в пять лет* (68,4 и 47,9% соответственно), а также *никогда* (2,6 против 0,6%). Таким образом, прохождение аттестации чаще вызывает желание отодвинуть следующую аналогичную процедуру как можно на более поздний период.

Сопоставление ответов о регулярности оценки деятельности с общим трудовым стажем выявило повышенную (в

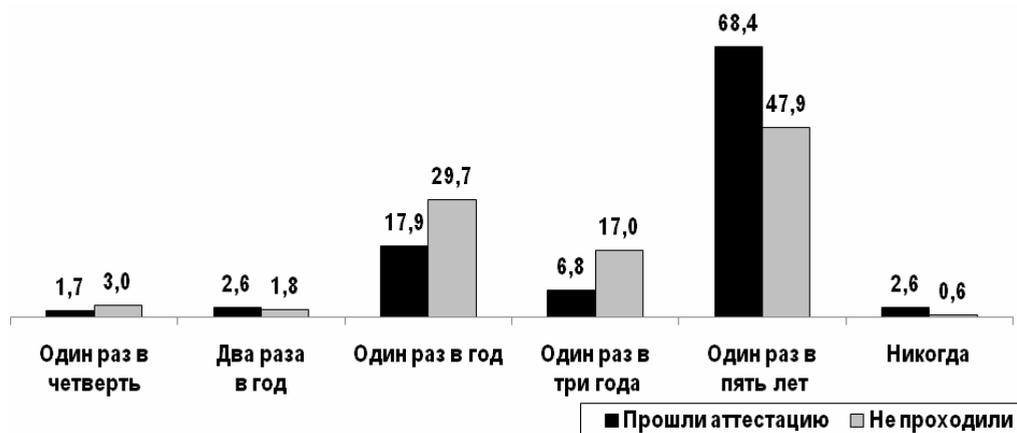


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «С какой регулярностью должна оцениваться работа учителя?», %

1,5 раза чаще, чем у остальных категорий) готовность проходить оценку часто – *один раз в год* – у категории «6–10 лет стажа», а также аналогичное желание повторять процедуру как можно реже – *один раз в пять лет* – у самой старшей категории «более 30 лет стажа». Это вполне объяснимо перспективами, которые открываются относительно молодым, но уже набравшимся опыта педагогам, и может быть морально тяжело для учителей в предпенсионном и пенсионном возрасте.

Рассмотренное понимание учителями объективности оценочной процедуры не всегда соотносится с их доверием к экспертам, уполномоченным провести оценку их деятельности. Распределение ответов на вопрос о том, кто, по мнению учителей, *должен принимать участие в процедурах оценки их работы*, весьма показательно. Педагоги в большинстве своем склонны к ингрупповому фаворитизму, предпочитая ближний круг профессионального общения прочим социальным группам. Первые два вари-

анта (*администрация* – 74,2% и *коллеги* – 64,2%) лидируют с большим отрывом, и только эти две позиции отмечены абсолютным большинством. Однако, как следует из табл. 2, *собеседование с представителями администрации* было отнесено к низко объективным способам оценки (ИД = 0,5, ниже среднего), и это указывает на противоречивость учительских предпочтений.

*Экспертов из других школ, родителей, представителей профсоюза* готовы допустить к процедуре оценки работы учителя 27,5; 23,5 и 21,5% опрошенных. Эти позиции выбираются в среднем каждым четвертым учителем.

К наименее предпочитаемым, скорее отвергаемым, субъектам учителя относят *представителей ДОГМ и вузовских экспертов* (13,2 и 8,6% соответственно). Здесь также содержится противоречие, поскольку МЦКО является подведомственной структурой Департамента образования и действует согласно его указаниям, а аттестация МЦКО признана относительно объективной процедурой (ИД=0,7).

Недоверие педагогов к вузам, готовившим этих же учителей, показательное. Оно связано, скорее, с тем, что вузы не принимают активного участия ни в выработке методологии оценки труда учителя, ни в процессе подготовки учителей к аттестации.

Несмотря на то, что согласно настоящему исследованию, у большинства учителей сама процедура оценки их труда не вызывает желания дальнейшего участия в ней, есть возможность со временем сделать оценочную процедуру мотивирующей на саморазвитие, а не демотивирующей. Для этого необходимы следующие принципиальные условия.

1. Оценивается компетенция как *единица деятельности*, понимаемая как мотивированная последовательность действий в заданном контексте. В ее основе лежат три обязательные компоненты: мотивация выполнять определенные действия; контекст как условие применения определенных действий; алгоритмы – последовательность действий, приводящих к предсказуемому результату в определенном контексте. Умение работать по алгоритмам в определенном контексте, различать контексты и применять адекватные ситуации алгоритма является основой профессионализма в любой сфере. При выделении таких компетенций педагог в состоянии успешно выполнять трудовые функции, предусмотренные Профессиональным стандартом, формировать набор компетенций обучающихся, рассматривая их как единицы обучения.

В основе компетентностной модели оценки деятельности педагогов, разрабатываемой в МГПУ, лежат концепту-

альные представления о необходимости оценивания деятельности учителя по качеству выполнения им трудовых функций по созданию (проектированию) и реализации образовательных программ. Это кардинально отличается от оценки работы педагога по результатам учебной деятельности обучающихся.

2. **Оценочные процедуры** стимулируют педагога к профессиональному росту, т. е. соотносятся с его внутренней мотивацией. Выработывая новые принципы организации аттестации, надо ориентироваться, в первую очередь, на мнение той части педагогов, которые готовы участвовать в ней ежегодно, понимая, какие перспективы для их профессионального роста открываются в случае получения высокой оценки.

3. **Оценка носит максимально объективный характер.** Сами оценочные (аттестационные) процедуры должны вызывать доверие учителей, поэтому участвовать в них должны не только коллеги и представители учредителя, но и независимые организации и эксперты. Однако для этого педагогическим вузам придется активнее взаимодействовать со школами, преодолевая сформировавшийся у школьных учителей барьер недоверия, а также предлагать адаптированные к школьной действительности новые для школы методы и способы оценки труда, к которым еще существует кредит доверия.

## Литература

1. Безруких М.М., Жадько Н.В. О ключевых компетенциях педагога и «границах» педагогического образова-

ния [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://sevcb.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/514.pdf> (дата обращения: 24.10.2017).

2. Зарипова М.Р. Критерии эффективности работы: стимулирующие выплаты за качество оказываемых услуг [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://отрасли-права.рф/article/12078> (дата обращения: 24.10.2017).

3. Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Учителство как социально-профессиональная общность // Социологические исследования. 2015. № 2.

4. Капицын А.В. Проблемы оценки эффективности труда работников системы среднего школьного образования. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2012. № 14.

5. Конфедерация труда в России. Московские учителя посчитали зарплату 19.09.2013 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.ktr.su/content/news/detail.php?ID=1505/> (дата обращения: 20.10.2017).

**Shevchenko P.V., PhD**

**Akopyan G.A., PhD**

**Vesmanov S.V., PhD**

**Vesmanov D.S.**

### **Evaluation of professional activity of pedagogical workers of moscow schools: sociological analysis of procedure and its perception of teachers**

The article is devoted to the main problems of school teachers certification improvement: assessment technology and its demotivating effect on the teacher. The results of empirical school teachers opinion research are discussed.

**Key words:** school, teachers, information educational environment, information and communication technologies, pedagogical process, survey.