

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ
В ЧАСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА (ОКТАБРЬ – ДЕКАБРЬ 2020 Г.)**

*Митрохина Екатерина Вячеславовна, к. с. н., заведующий
лабораторией социологических исследований в образовании
МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара,
Чупахина Ирина Алексеевна, к. п. н., профессор кафедры
реализации новых методов, технологий, проектов в образовании
МБОУ ОДПО ЦРО г. о. Самара*

Одной из подсистем формирующейся единой системы оценки качества образования является исследование профессиональных компетенций учителей, проверка проходит деперсонифицированно. С точки зрения повышения качества образования на уровне образовательной организации (ВСОКО) очевидно, что обучение может быть результативным только тогда, когда образовательный процесс контролируется и оценивается, когда обучающиеся постоянно видят результат своей учебной деятельности на основе как внешнего, так и внутреннего оценивания. Ведущая роль в системе внутреннего оценивания принадлежит учителю, так как именно он, постоянно находясь рядом с учеником, через систему оценивания обеспечивает обучающихся, их родителей, управленческие структуры информацией о ходе и результатах освоения обучающимися образовательной программы.

Концептуальная основа исследования актуализирует проблему профессиональной подготовки и готовности педагога к развивающей, стимулирующей контрольно-оценочной деятельности учащегося, которая во многом определяет личностные результаты образования: формирование мотивации учащихся, приобретение ими чувства уверенности в своих интеллектуальных и творческих возможностях, адекватную самооценку. Не теряет своей актуальности задача преодоления знаниевого подхода и реализация системно-деятельностного в общей ориентации образования и оценке его результатов, в частности.

Результаты контрольно-оценочной деятельности, осуществляемой учителем в рамках системно-деятельностного подхода, позволяют точно и объективно отслеживать не только отдельные стороны или проявления способностей ученика – как в отношении освоения им системы знаний, так и в отношении освоения способов действий, но и давать целостное, а не разрозненное представление об учебных достижениях ребенка, о достижении им планируемых результатов обучения. Отметка, выставляемая ученику в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности решения учебно-познавательных и учебно-практических предметных задач.

Одной из причин профессиональных затруднений педагогов в части сформированности умений оценки результативности педагогического процесса, является упрощенное понимание сущности и технологий реализации системно-деятельностного подхода, который выступает методологической основой ФГОС.

С целью определить сформированность профессиональной компетенции педагогических работников Самарской области в части оценки результативности педагогического процесса было проведено исследование с участием 3527 педагогов всех уровней общего образования из государственных и муниципальных бюджетных образовательных учреждений Самарской области (таблица 1). Исследовательская часть состояла из двух этапов:

- формализованный опрос, основной задачей которого являлось описание субъективных представлений педагогов о степени сформированности их умений оценки результативности педагогического процесса;
- выявление на основе тестирования профессиональных дефицитов педагогических работников в сформированности профессиональной компетенции в части оценки результативности педагогического процесса.

Описательный анализ предоставил возможность первичного преобразования данных и представления их в наиболее удобном для восприятия виде; использование системного и сопоставительного анализа позволило выделить профессиональные дефициты педагогов; аспектный анализ определил рассмотрение массива результатов исследования с точки зрения соответствия идеологии ФГОС; контент-анализ выявил взаимосвязь и пересечение отдельных результатов исследования; критический анализ позволил представить рекомендации органам управления образованием, методическим службам различного уровня по направлениям организации работы по дальнейшему развитию профессиональной компетенции педагогических работников в области педагогического контроля и оценки результатов освоения обучающимися образовательных программ общего образования.

Таблица 1

Распределение педагогов по уровням образования
(% от числа всех опрошенных педагогов, N=3527)

	Доля опрошенных
Педагоги начального общего образования	35,0
Педагоги основного общего образования	37,5
Педагоги среднего общего образования	27,5
<i>Всего</i>	<i>100,0</i>

По результатам исследования первого этапа выяснилось, что большинство учителей принимали участие в разработке ООП в своих ОУ (63,3 %). Чуть более трети педагогов не принимали участие в разработке ООП в ОУ, соответственно, не имели дополнительного ресурса для качественного освоения и «присвоения» идеологии системно-деятельностного подхода в своей профессиональной деятельности, в частности в ее контрольно-оценочном компоненте. Практически половина педагогов не смогла правильно указать раздел, в который входит система оценки достижения планируемых результатов – 44,7 %.

Положение о системе оценивания является локальным актом образовательной организации, утверждается педагогическим советом школы и обязательно для исполнения всеми участниками образовательных отношений. Наличие в образовательном учреждении общей (единой) системы оценки индивидуальных образовательных результатов позволяет педагогам обоснованно использовать разные оценочные шкалы, процедуры, формы оценки и их соотношение. Информированность о существовании данного положения очень высокая – 94,1 % педагогов. О существовании системы педагогического контроля и оценивания по отдельным предметам знает чуть меньше педагогов – 86,2 %.

Однако об участии в разработке системы педагогического контроля и оценивания по отдельным предметам говорят гораздо меньше педагогов – 62,8 % среди информированных о существовании этой системы, что составляет 54,2 % среди всех опрошенных педагогов. Следует отметить, что неучастие педагогов в разработке системы оценки не обеспечило понимание педагогами иерархического соотношения системы оценивания образовательных результатов по предмету с системой оценивания на уровне школы (87,0 % от числа педагогов, знающих о существовании системы оценивания по отдельным предметам, говорят о том, что система оценивания образовательных результатов по предмету является составной частью системы оценивания на уровне школы).

Чуть более половины педагогов (54,6 %) подтверждают, что система оценивания по преподаваемому предмету согласована с внутришкольной системой оценивания, представленной в основной образовательной программе образовательной организации (ООП ОО).

Система контроля и оценивания позволяет установить персональную ответственность учителя и школы в целом за качество процесса обучения. С этим согласны 32,1 % педагогов, основная часть выражает лишь частичное согласие (60,4 %) с таким подходом к реализации оценочной деятельности. В целом более 90 % педагогов понимают значимость оценочной деятельности для обеспечения качества образования и хотя бы частично признают свою ответственность за качество процесса обучения.

Важную социальную задачу оценочной деятельности – развить у школьников умение проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки и пути их устранения в ходе проверки усвоения знаний и выработки умений и навыков по конкретному предмету, осознает подавляющее большинство учителей (94,3 %).

Педагоги в абсолютном большинстве (91,5 %) указывают, что предметом оценки при подведении результатов освоения учеником нового знания в соответствии с положениями Стандарта является умение решать учебно-практические и учебно-познавательные задачи, забывая о необходимости выхода на более высокий уровень: поддержание и развитие познавательного интереса обучающихся, который характеризуется, в частности, стремлением и умением задавать вопросы.

Суть формирующего оценивания: не просто зафиксировать результат, а выяснить, как идет обучение на начальной и промежуточной, а не только на конечной стадии, т. е. формирующее оценивание призвано выявить пробелы у конкретного ученика в освоении элемента содержания образования и сформированности учебных умений с тем, чтобы их восполнить. Опрос показал, что чуть более половины педагогов использует какие-либо техники формирующего оценивания – 56,9 %.

Эффективная система оценки предполагает сочетание разнообразных методов. Стандартизированное тестирование – один из инструментов для определения образовательных результатов, используемый большинством опрошенных педагогов (86,7 %). Педагоги широко применяют письменный и/или устный опрос для определения результативности учебно-познавательной деятельности обучающихся – 76,1 %. Значительная доля педагогов (более чем две трети) использует творческие и практические работы, защиту проектов. В то время как, например, портфолио, которое является современным педагогическим инструментом и реализует одно из основных положений федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, используется чуть более чем четвертью педагогов (27,7 %), 45 % педагогов не отметили портфолио как современное средство оценивания образовательных достижений обучающихся в тестовой части исследования. Наблюдение и анкетирование также являются редкими методами оценки результативности обучения – 33,7 и 18,9 % соответственно (рисунок 1). Самоанализ и самооценка как инструмент контроля и оценивания выделены, казалось бы, значительной долей педагогов (61,3 %), но при сопоставлении с отмеченной значимостью показателя развития у школьников умения проверять и контролировать себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки и пути их устранения, согласованные с проверкой усвоения знаний и выработкой умений и навыков по конкретному предмету (94,3 %), видим, что только две трети из отметивших значимость показателя педагогов используют данный инструмент в практической деятельности.

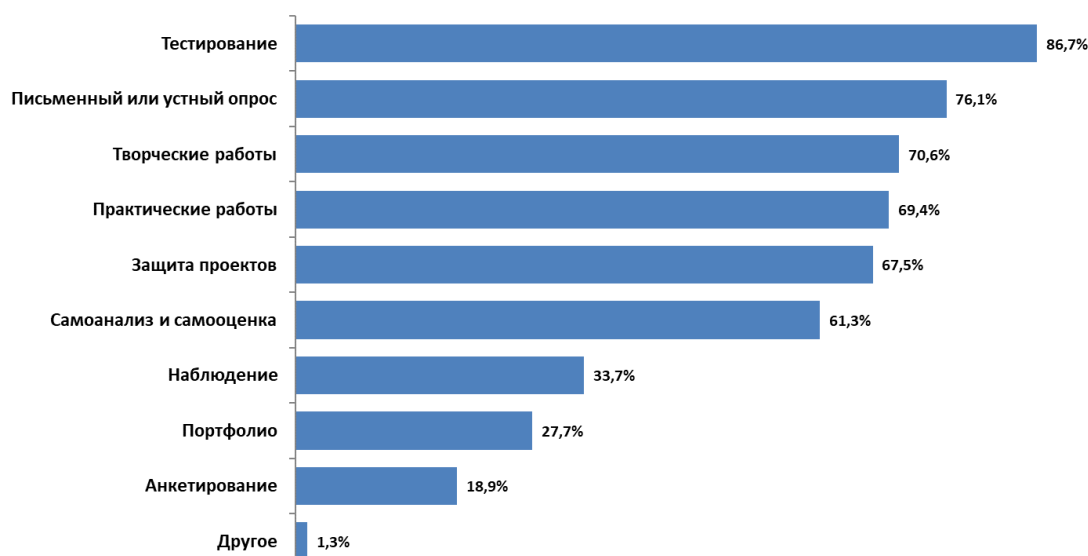


Рис. 1. Какие способы оценивания предметных и метапредметных результатов Вы используете?

У абсолютного большинства (93,2 %) педагогов сформировано представление о взаимосвязи формирования универсальных учебных действий и содержания учебных предметов, о том, что контроль сформированности УУД осуществляется одновременно с оцениванием результатов учебной деятельности.

Адекватное представление о целях проведения ВПР демонстрирует две трети педагогов – 65,9 % (рисунок 2).

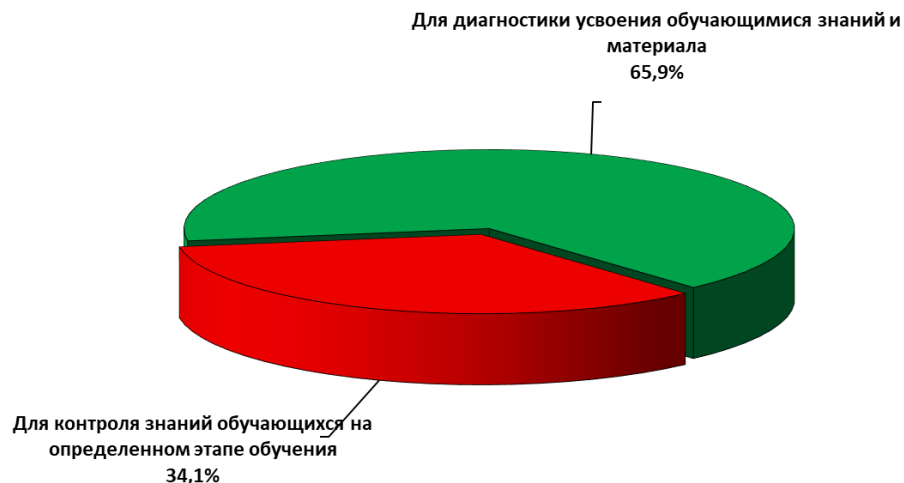


Рис. 2. Для чего, по Вашему мнению, проводятся ВПР?
(% от числа всех опрошенных педагогов, N=3527)

В современных ФГОС система оценивания предусматривает, что участниками оценочных процедур являются не только педагогические работники образовательного учреждения и учащиеся, но и родители. О существовании в письменном виде разработанных норм и критериев оценивания, алгоритма выставления отметки заявляют три четверти педагогов – 76,6 %. Однако о том, что эти критерии доводятся до сведения родителей, говорят гораздо меньше педагогов – 64,8 % среди указавших наличие этих критериев, что составляет 49,5 % среди всех опрошенных педагогов.

Анализ ответов на вопрос о затруднениях педагогов в реализации системы контроля и оценке результатов обучения коррелирует с предыдущими данными, что больше всего затруднений испытывают учителя в использовании такого метода оценивания, как портфолио, – почти пятая часть педагогов низко оценила собственные успехи в практической освоенности этого метода, а четверть педагогов дает удовлетворительные оценки (3 балла). Лучше всего, по оценкам педагогов, обстоят дела с проведением текущего и итогового контроля – более 80 % педагогов дают высокие оценки практической освоенности этих методов. Доля педагогов, оценивающих практическую освоенность видов, методов, аспектов, инструментов оценочной деятельности в диапазоне от 3 («удовлетворительно») до 5 («отлично») по 14 показателям из 17, выше – 80 %. Самые низкие значения по показателям «использование портфолио» (54,1 %) и «использование неперсонифицированной оценки» (66,5 %), по этим же показателям отмечается значительный процент утверждения «не имеет отношения к профессиональной деятельности» (7,6 %). Анализ собственной профессиональной деятельности на основе успехов и трудностей учеников не осуществляет пятая часть респондентов, что уточняет данные, полученные при ответе на вопрос об ответственности педагогов (32,1 % педагогов полностью согласны, частично – 60,4 %). Результаты опроса визуализированы на рисунке 3.

Для конкретизации субъективной оценки педагогами процесса применения существующей системы контроля и оценивания, им был задан вопрос, выясняющий, какие трудности видят сами учителя в инновационном изменении своей работы. Респонденты могли выбрать множество подходящих вариантов ответа (рисунок 4).

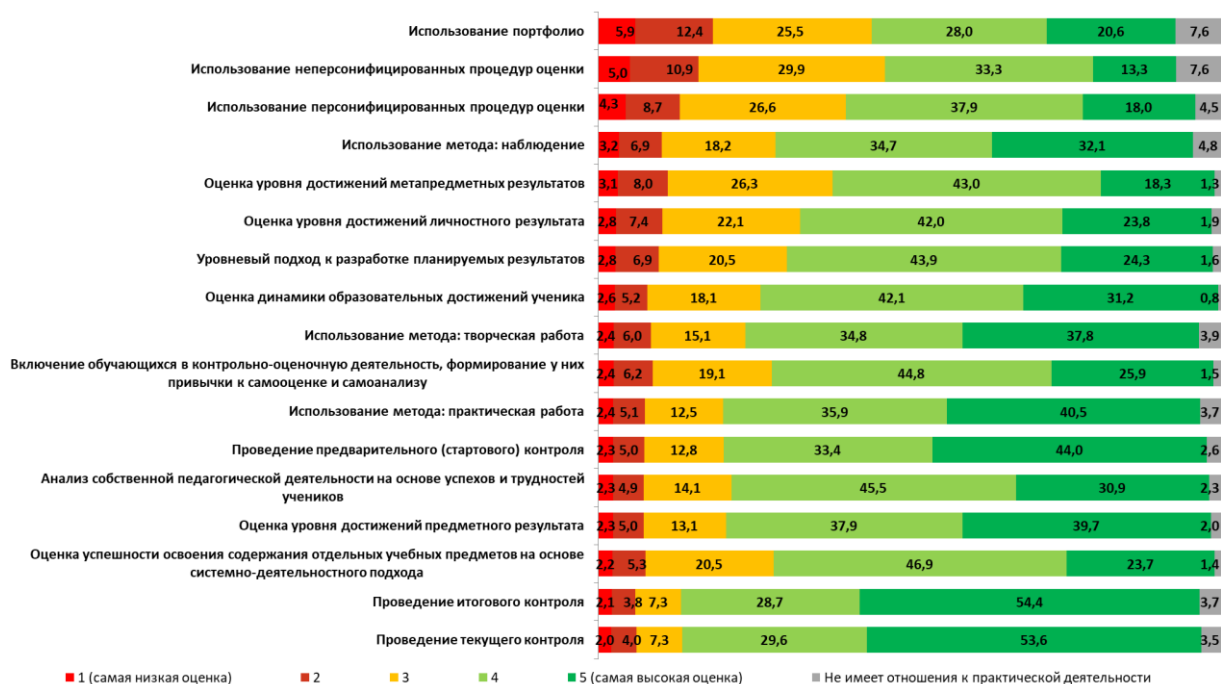


Рис. 3. Субъективная оценка педагогами компонентов оценочной деятельности по степени практической освоенности («5» – самая высокая оценка, «1» – самая низкая, если компонент не имеет отношения к практической деятельности – «0») (% по строке от числа всех опрошенных педагогов, N=3527 в каждом случае)

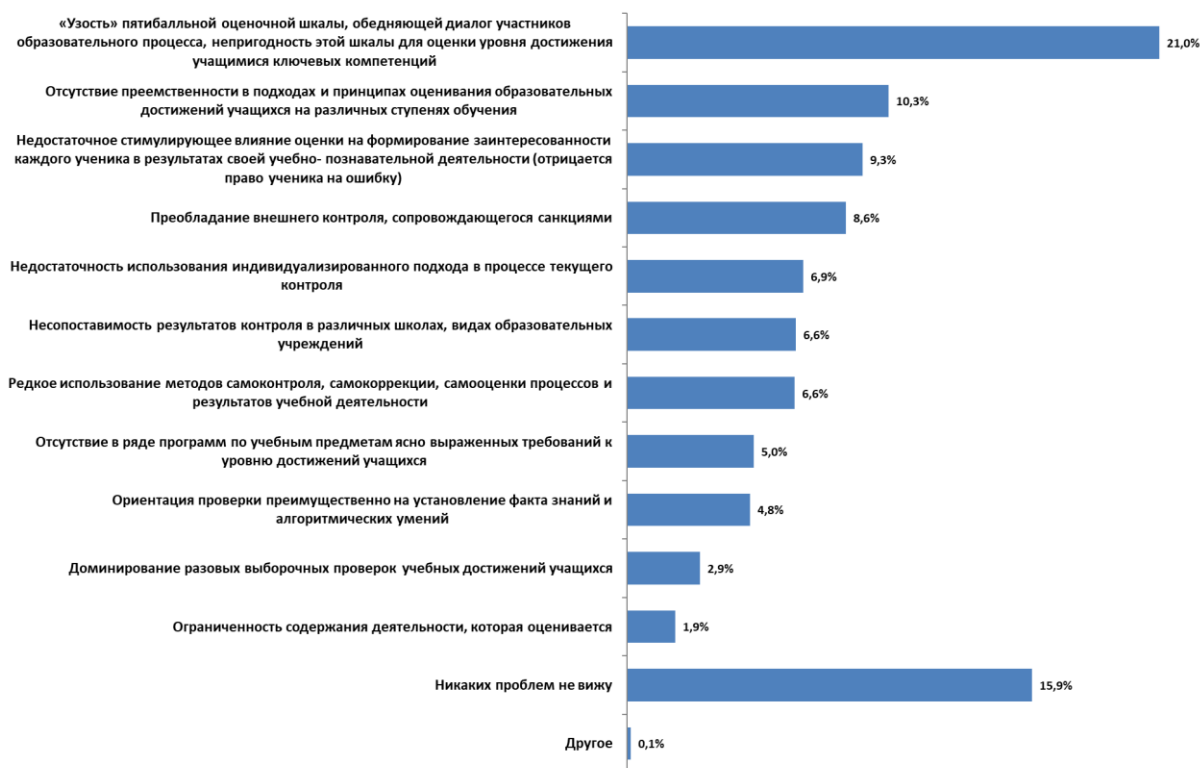


Рис. 4. Какие проблемы и противоречия Вы видите в системе оценки и контроля образовательных результатов обучающихся в собственной работе или в работе коллег? (% среди всех полученных ответов)

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что значимых затруднений педагоги не испытывают или не видят (15,9 %), значения оценки основной доли показателей затруднений менее 10 %. Исключение составляют «узость пятибалльной оценочной шкалы» (21,0 %) и отсутствие преемственности в подходах и принципах оценивания образовательных достижений учащихся на различных этапах обучения (10,3 %). Следует отметить, что выделение в данном исследовании проблем с пятибалльной оценочной шкалой не коррелирует с ответом на вопрос тестовой части о том, за что критикуется современная система оценивания. Выделение в качестве проблемы «отсутствия преемственности в подходах и принципах оценивания образовательных достижений учащихся на различных этапах обучения» вызывает недоумение, так как значительная доля респондентов продемонстрировала недостаточные знания о принципах педагогического контроля и оценки (задание 34).

Формирование универсальных учебных действий составляет важную задачу образовательного процесса и неотъемлемую часть фундаментального ядра общего образования. Требования к уровню сформированности универсальных учебных действий находят отражение в Требованиях к результатам освоения содержания общего образования соответственно ступеням образовательного процесса. Анализ результатов опроса показал, что более трети педагогов испытывают трудности с формированием универсальных учебных действий и оцениванием результатов сформированности (34,8 %), что обусловлено, по мнению педагогов, в первую очередь неоднозначностью в критериях оценивания метапредметных знаний, а также трудностями в организации составления портфолио ученика. Вместе с тем не испытывают никаких затруднений с оцениванием результатов сформированности УУД около одной трети опрошенных (32,6 %) (рисунок 5).

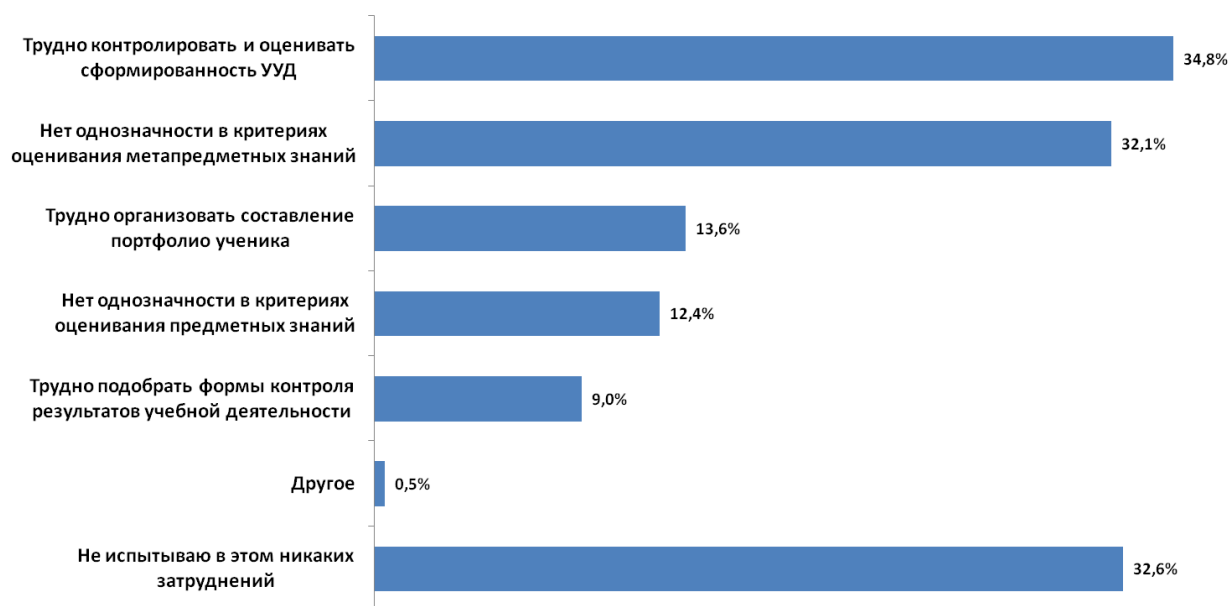


Рис. 5. Какие затруднения Вы испытываете при контроле и оценке достигаемых в соответствии со Стандартом результатов обучения учеников?

Трудности педагогов по развитию универсальных учебных действий находят отражение в таких проблемах школьного обучения, как низкий уровень учебной мотивации и познавательной инициативы учащихся, способности учащихся регулировать учебную и познавательную деятельность и т. д. Абсолютное большинство педагогов при самооценке отмечают затруднения учащихся в части самоконтроля и самооценки учебных действий – 78,6 %. Полученные результаты отчасти объясняются результатами самоанализа и самооценки профессиональной деятельности: неуверенность в своих профессиональных силах, способностях и результатах работы, лишь четверть педагогов говорит о полном соответствии их оценочной деятельности требованиям ФГОС (22,7 %), а чуть больше половины – о частичном (58,5 %) (рисунок 6).

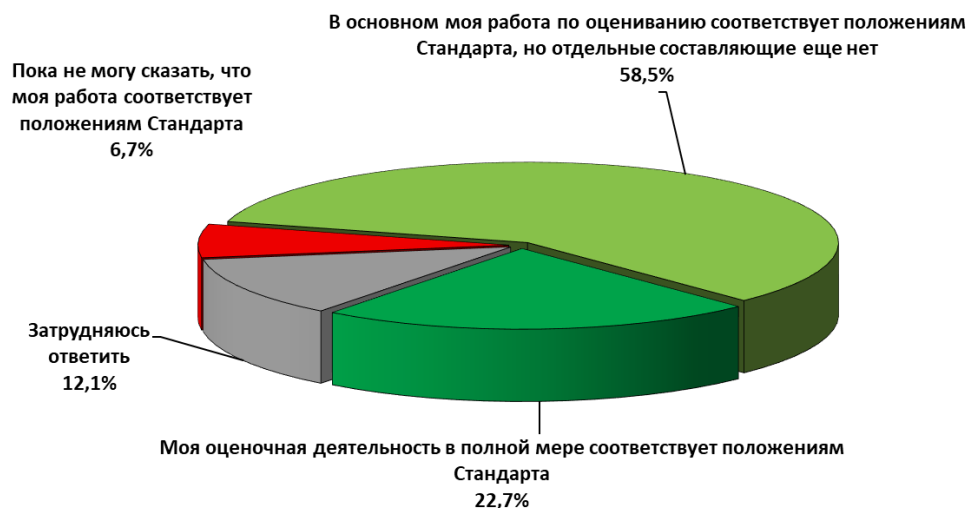


Рис. 6. Как Вы можете оценить соответствие Вашей оценочной деятельности положениям Стандарта? (% от числа всех опрошенных педагогов, N=3527)

Сопоставление полученных данных с результатами опросов педагогов, участвующих в работе курсов повышения квалификации, позволяет сделать вывод о том, что педагоги недостаточно внимания уделяют организации учащимися самоанализа и самооценки образовательной деятельности, обучению учащихся алгоритмам, приемам и техникам самоанализа и самооценки.

Наличие хорошей теоретической подготовки, достаточного опыта и, как результат, уверенности в профессиональных силах, готовности помочь коллегам применять существующую систему оценивания отмечает чуть менее трети учителей (31,9 %).

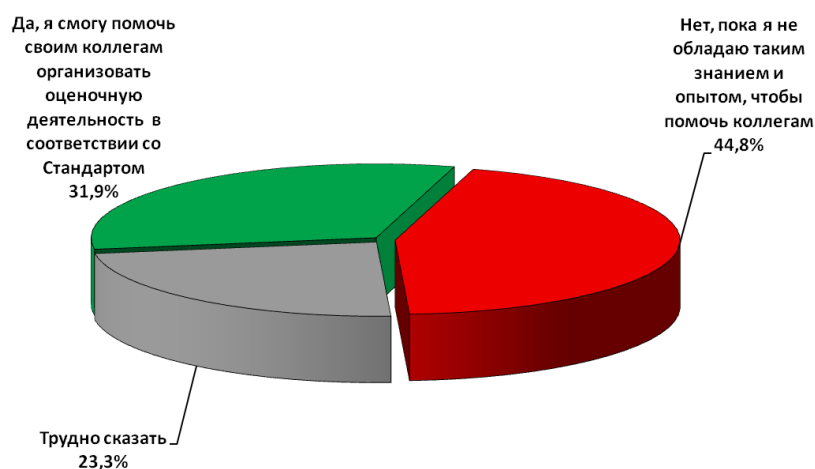


Рис. 7. Чувствуете ли Вы себя уверенно для того, чтобы помочь своим коллегам организовать их работу по оценочной деятельности в соответствии со Стандартом? (% от числа всех опрошенных педагогов, N=3527)

Педагоги, чтобы преодолеть возникшие затруднения, чаще всего обращаются за помощью к своим коллегам или пользуются ресурсами Интернета. Они недостаточно активно обращаются за консультациями к ученым, к методической службе, не ищут специальную литературу, не изучают опыт других школ вследствие недостаточной сформированности педагогической культуры разрешения профессиональных затруднений. Менее половины (49,0 %) педагогов проходили курсы повышения квалификации по вопросам педагогического контроля и оценки результатов освоения обучающимися образовательных программ.

Таким образом, у значительной доли педагогов отсутствует системная подготовка в области педагогического контроля и оценки результатов освоения обучающимися образовательных программ, современных средств оценивания результатов обучения в общеобразовательной

школе. Чуть более 50 % педагогов смогли выделить современные средства оценивания при ответе на вопрос тестового задания (задание 12).

На втором этапе исследования было проведено тестирование педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений Самарской области. Педагогам было предложено ответить на 36 вопросов тестового задания, касающихся методологических и теоретических основ педагогического контроля и оценивания. Далее все ответы были сгруппированы по количеству правильных ответов: группа с низкими результатами (1–12 правильных ответов); группа со средними результатами (13–24 правильных ответа); группа с высокими результатами (25–36 правильных ответов).

Наибольшую долю ответов низкого (20,1 %) и высокого (7,2 %) уровня демонстрируют педагоги среднего общего образования (таблица 2).

Таблица 2

Распределение педагогов по группам в зависимости от количества правильных ответов в разрезе представленных уровней образования
(% по строке)

Уровень общего образования	Низкий уровень (1–12 баллов)	Средний уровень (13–24 балла)	Высокий уровень (25–36 баллов)
Педагог начального общего образования	17,9 %	76,1 %	6,0 %
Педагог основного общего образования	18,9 %	75,6 %	5,5 %
Педагог среднего общего образования	20,1 %	72,7 %	7,2 %
<i>Среди всех</i>	<i>18,9 %</i>	<i>75,0 %</i>	<i>6,2 %</i>

Наиболее сложными для респондентов оказались вопросы, касающиеся принципов контрольно-оценочной деятельности, сущности диагностического тестирования, алгоритма осуществления контрольно-оценочной деятельности, функций и иерархии систем педагогического контроля и мониторинга, теоретических и психологических основ тестового контроля. Общие итоги тестирования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Соотношение верных и неверных ответов по каждому вопросу
(% по строке)

Вопрос теста	Количество верных ответов	Количество неверных ответов
1. Единая дидактическая и методическая система проверочной деятельности, направленная на оценку результатов учебного процесса, – это ...	72,3 %	27,7 %
2. Видами педагогического контроля в зависимости от временного показателя являются ...	40,9 %	59,1 %
3. Содержание контроля, нацеленного на результаты учебного процесса по отдельным предметам, определяется ...	70,9 %	29,1 %
4. Технологичным считается способ постановки целей через ...	75,8 %	24,2 %
5. Знания, умения и действия, необходимые ученику для овладения данным предметным содержанием программы ...	79,5 %	20,5 %
6. Отметкой в дидактике называют ...	53,8 %	46,2 %
7. Диагностическое тестирование, в отличие от формирующего, позволяет ...	1,0 %	99,0 %

8. В процессе оценивания для установления численных аналогов оценочных суждений служит ...	45,6 %	54,4 %
9. Сущностью диагностической функции контроля является ...	89,0 %	11,0 %
10. Валидность определяется ...	10,1 %	89,9 %
11. В чем проявляется определенность тестовых заданий?	44,1 %	55,9 %
12. Выделите новые виды измерителей, появившиеся в современном контроле	55,0 %	45,0 %
13. Система постоянного сбора данных о наиболее значимых характеристиках качества образования, их обработка, анализ и интерпретация – это ...	86,6 %	13,4 %
14. Какой вид контроля проводят независимые от школы структуры?	30,1 %	69,9 %
15. Выделите функции педагогического контроля	20,9 %	79,1 %
16. Результат процесса самоконтроля за результатами обучения – это ...	46,6 %	53,4 %
17. В контрольно-оценочной деятельности учителя в роли понятийных индикаторов могут выступать ...	40,1 %	59,9 %
18. Надежность теста – это ...	45,9 %	54,1 %
19. Нормативно-ориентированные тесты привязаны к ...	30,1 %	69,9 %
20. Основой процесса оценивания является ...	17,7 %	82,3 %
21. В ориентировке учащихся в их затруднениях и достижениях заключается сущность ...	31,0 %	69,0 %
22. В чем определяется и выражается степень усвоения учащимися знаний, умений и навыков?	44,0 %	56,0 %
23. В какой форме тестовых заданий необходимо вставить или дополнить словом предложение?	46,9 %	53,1 %
24. Оптимальное количество дистракторов в тесте – ...	67,1 %	32,9 %
25. Дистрактор – это ...	58,0 %	42,0 %
26. Расположите в логическом порядке (от 1 до 6, где 1 – первый компонент, а 6 – заключительный) основные компоненты контрольно-оценочной деятельности	16,0 %	84,0 %
27. Выделите принципы контрольно-оценочной деятельности	11,6 %	88,4 %
28. В качестве базовой системы оценивания при выставлении отметок можно выбрать ...	89,1 %	10,9 %
29. Прогностическая функция контроля служит для ...	61,9 %	38,1 %
30. Что в переводе с английского означает слово «тест»?	93,0 %	7,0 %
31. Что отражает адекватность системы тестовых заданий содержанию учебного материала?	52,8 %	47,2 %
32. Достоинство открытых тестовых заданий состоит в ...	52,6 %	47,4 %
33. Возможность использования тестирования для корректировки траектории обучения называется ...	57,2 %	42,8 %

34. Существующую контрольно-оценочную систему критикуют за ...	10,9 %	89,1 %
35. Выделите функции мониторинга	27,8 %	72,2 %
36. Один из важнейших аспектов массового компьютерного тестирования – это ...	39,3 %	60,7 %

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» в части «Общепедагогическая функция. Обучение» выделяет в качестве трудового действия «объективную оценку знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей». Определяет, что для выполнения этого трудового действия учитель должен уметь выбирать пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения, опираясь на знание нормативной базы, регламентирующей образовательную деятельность, в том числе федеральных государственных образовательных стандартов; знать, как объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.

Рассматривая профессиональную компетентность как готовность и способность педагога к осуществлению профессиональной деятельности в определенной области, под профессиональной компетентностью в части сформированности умений оценки результативности педагогического процесса будем понимать набор умений, обусловленных знаниями и личностной позицией педагога в части оценки результативности педагогического процесса. Выделенный подход позволяет конкретизировать профессиональные дефициты учителей в части сформированности умений педагогов по оценке результативности педагогического процесса, выявленные в ходе исследования:

- разработка системы контроля предметных результатов как уровня ВСОКО;
- использование диагностического контроля;
- использование комплекса видов контроля (стартового, текущего, промежуточного, итогового);
- использование разнообразных инструментов контроля;
- использование методов педагогического исследования (опрос, анкетирование);
- использование техник формирующего оценивания;
- результативное использование самоанализа и самооценки обучающихся как инструмента оценивания;
- осуществление оценочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС;
- оценивание сформированности УУД обучающихся;
- составление и обоснованное использование различных видов и типов тестовых заданий;
- нахождение эффективных ресурсов разрешения проблем в осуществлении оценочной деятельности;
- соотнесение собственной профессиональной деятельности с результатами учеников.

Устранение (сглаживание) профессиональных дефицитов, на наш взгляд, возможно при следующих условиях:

1. Разъяснение педагогам сущности ЕСОКО, функций и принципов, уровневой структуры, места предметной оценочной деятельности педагога в ВСОКО.
2. Повышение квалификации педагогов в области осуществления педагогического контроля и оценки результатов освоения образовательной программы общего образования.
3. Введение в программы повышения квалификации педагогов модулей, актуализирующих методологические, общетеоретические и психологические аспекты контрольно-оценочной деятельности.
4. Обучение педагогов приемам и техникам самооценки, методике использования самооценки обучающихся как инструмента контрольно-оценочной деятельности.
5. Обучение педагогов технологическим приемам разработки критериев оценивания результатов образовательной деятельности учащихся, критериев сформированности УУД.