

Попытка создания регионального профессионального стандарта учителя педагогическими колледжами края как ответ на требования работодателей

О необходимости профессиональных стандартов в России заговорили сравнительно недавно. «Положение о профессиональном стандарте» было утверждено распоряжением президента РСПП в 2007г.(№ РП-46 от 28 июня 2007г.). На основании этого Положения уже разрабатываются профессиональные стандарты, которые становятся базой для разработки ГОС нового поколения для среднего и начального профессионального образования.

В условиях конкуренции с педагогическим университетом за рабочие места в школах, колледжи понимали, что их преимуществом может быть хорошая практическая подготовка выпускника, реальное «ремесло». Однако, как доказать работодателю, что мы качественно готовим выпускника? Ведь сравнивать не с чем, нет стандарта профессии «учитель».

Изучая европейский опыт подготовки учителей, руководители педагогической практики педагогических колледжей края еще 4 года назад заговорили о необходимости выработать единый подход к оценке профессиональной подготовки выпускников.

В мировой практике педагогического образования различают два вида подготовки: академическую(знание предмета, например, физики или математики) и профессиональную(знание педагогики, психологии и методики и практика в школе). Соответственно существует оценка академической успешности -степень бакалавра в определенной области, которая не дает права преподавать и оценка практических профессиональных умений, дающая право на работу по специальности- квалификационная сертификация. Таким образом, в подготовке учителя знаниевый компонент и компонент его учительских умений равнозначны.

Действующие ГОС СПО по педагогическим специальностям предписывают стандартный набор знаний и умений, существовавший на протяжении многих лет в неизменном виде. При этом в итоговой аттестации выпускника превалирует оценка знаний, а оценка реальных умений, которые он может продемонстрировать на практике в школе практически нивелируется (одна оценка в дипломе из более чем сорока). При этом требования к продолжительности практики как компонента обучения у нас вполне сопоставимы с зарубежными: 18 недель для 3-х годичных программ.

Тесная работа со школами показала, что процедура оценивания компетенций будущего учителя являлась размытой, очень субъективной, поэтому оценки в дипломе за практику ничего не говорили работодателю. Таким образом, конкуренция и размытость требований стандарта привели к необходимости создать публичный документ, который был бы понятен директорам школ и говорил о качестве подготовки нашего специалиста, с одной стороны, и задавал бы конкретные требования к профессиональной

практической подготовке.

Такой документ должен быть написан работодателями, но в ситуации когда система образования сама воспроизводит кадры для себя самой и главным работодателем является агентство образования(преобразованное недавно в министерство образования и науки), кто должен сделать заказ на определенные качества выпускника? На оформление такого документа мы не могли надеяться.

Все это привело к тому, что в 2004 году в рамках сетевой кооперации колледжей руководители практики совместно с учителями школ, попытались разработать документ, описывающий базовый уровень подготовки выпускника педагогического колледжа безотносительно его специальности. Агентство образования поддержало данную работу.

Для разработки данного документа были проведены интервью с директорами школ в различных районах края, которые выявили две тенденции. Одних директоров волновало в большей мере наличие кадров, чем качество их подготовки. Они настроены на « доводку» специалиста под условия своей школы на рабочем месте. В мировой практике существует даже такая модель подготовки учителей на базе школ по договоренности с колледжем по индивидуальной программе. Такая модель применяется в случае дефицита кадров.

Другие, говоря о качестве подготовки молодого специалиста, предъявляли к ним требования, которые скорее описывали компетентного, опытного специалиста высокой категории.

Более продуктивной с точки зрения определения дефицитов подготовки и реальных потребностей школ оказалась работа с учителями, руководителями практики и завучами школ, а так же опросы молодых специалистов. В результате данной работы были выделены составляющие общепрофессиональной компетентности специалиста, позволяющие ему выполнять функциональные обязанности на базовом уровне (под базовым уровнем мы понимали необходимый и достаточный уровень для начала карьеры).

Первым шагом в разработке стало определение профессиональных ценностей. Своего рода Ценностные ориентации будущего педагога, которые мы стараемся сформировать в ходе подготовки, однако, они не могут оцениваться. Это « клятва Гиппократа» для будущего учителя.

Например: « стремится повысить образовательный уровень учащихся, способствует достижению ими высоких результатов, уважает их общественные, культурные и религиозные взгляды; сам демонстрирует образцы поведения, отношения и ценности, которые ожидает от своих учеников (в том числе речевую, нравственно-эстетическую и экологическую культуру).»

Вторым шагом стало выделение тех видов деятельности учителя, которые не зависят от его предметной подготовки. Как базовую деятельность мы взяли учебно-воспитательный процесс и деятельность учителя в его рамках: планирование, организация работы класса, оценивание процесса обучения и

воспитания и работу учителя в школе как организации.

В каждом из данных разделов были определены базовые умения, без определенного уровня развития которых преподавать в школе невозможно. Однако, чтобы этот набор умений не только зафиксировал настоящее, но и был пригоден на будущее мы рассматривали перспективы развития школ региона. Например, мы подумали о необходимости инклюзивного образования и появлении детей эмигрантов в наших школах. Мы включили такие умения, как:

- «Организовывать работу класса в соответствии с потребностями учеников, **включая детей с особыми образовательными потребностями (тех, кому необходимо специализированное обучение)** и девиантным поведением.
- Учитывать возможности, интересы, опыт и достижения учеников **из разных культурных и этнических групп.»**

Думая о способе работы педагога в коллективе предложили :

«Принимать участие в работе методических, творческих объединений, проектных групп учителей...»

« Уметь использовать компьютерные технологии для решения профессиональных задач, в том числе профессионального развития»

За основу данного документа мы брали квалификационные стандарты европейских стран, и адаптировали их к российской действительности.

Чтобы данный документ стал не декларацией , а рабочим инструментом, к умениям были прописаны критерии оценивания и созданы листы оценивания, что позволило унифицировать в какой-то мере процедуру фиксации результатов практики.

Например:

	А	Б	В
Планирование учебно-воспитательного процесса	планировать внеклассную и внеурочную работу с учащимися на уровне школы вовлекая учащихся	планировать внеклассную и внеурочную работу с учащимися на уровне группы классов, учитывая интересы учащихся	планировать внеурочную работу с группой учащимися
Оценивание	использовать разнообразные адекватные формы текущего и итогового контроля	использовать адекватные формы текущего и итогового контроля	использовать формы текущего и итогового контроля , предлагаемые УМК или администрацией.
Организация учебно-воспитательного процесса	предвидеть возможность возникновения проблемной ситуации и предотвратить ее	устранить возникшую проблемную ситуацию	адекватно реагировать на возникшую проблемную ситуацию и решить ее в сотрудничестве с другими

			работниками школы.
--	--	--	-----------------------

Была достигнута договоренность, что « нормой » считается достижение уровня Б. Уровень А- повышенный , с уровень В- умение требует особого внимания.

На основании данных критериев были составлены инструменты оценивания различных видов практики. Понимание того, что профессиональные умения формируются постепенно и неравномерно, стало для создания своеобразных таблиц оценивания, как таблиц профессионального роста. То есть на каждом виде практики методистом, учителем школы и студентом фиксируется прогресс студента по всем критериям и определяются проблемные области. Приходя на новый вид практики в другую школу, к другому учителю и с другим методистом студент предъявляет свою таблицу профессионального роста и работа начинается не с пустого листа. Дальнейший рост профессиональных умений постоянно отслеживается. Для каждого вида практики определена группа умений, которые находятся в фокусе, но это не значит, что на другие умения не оцениваются. Такой инструмент стал основой развития рефлексивных умений студентов- практикантов, помог соотносить требования методистов и учителей к ним и аргументированно выставлять оценки за практику.

Как показала практика применения данного документа в течении нескольких лет, на его основе были стандартизированы требования к практике студентов различных отделений внутри каждого колледжа, созданы дневники практик, появился общий подход к подготовке учителей-наставников и методистов. Целенаправленная подготовка учителей- менторов и методистов колледжей и знакомство с системой оценивания профессиональных умений позволяет более продуктивно их формировать.

Мы понимаем, что это была первая робкая попытка создания подобного документа, тем более, что он не приобрел никакого официального статуса. Однако, данная работа позволила точнее реагировать на запросы школ. Последние опросы директоров школ, проведенные в 2008году, показывают, что качество практической подготовки наших выпускников их вполне устраивает, а не устраивает только статус диплома среднего профессионального образования.